

**A APRENDIZAGEM DE RESUMOS DE TEXTOS
NARRATIVOS E EXPOSITIVOS E A
COMPREENSÃO**

Joana Rita Viriato Letras

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2017

A APRENDIZAGEM DE RESUMOS DE TEXTOS NARRATIVOS E EXPOSITIVOS E A COMPREENSÃO

Joana Rita Viriato Letras

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Prof. Doutora Otilia Sousa

2017

AGRADECIMENTOS

Estou próxima de concretizar um dos meus sonhos de sempre. Ser professora. Foi um percurso rico em aprendizagens, desafios e dificuldades, que só consegui superar com o apoio dos que me são mais queridos. Neste momento, é tempo de agradecer a todos aqueles que, de alguma forma, me ajudaram a crescer e a chegar até aqui com sucesso e sentimento de dever cumprido. Assim, agradeço:

Aos meus pais, ao meu irmão e aos meus avós, por estarem sempre presentes e disponíveis para me apoiar. Um agradecimento especial à minha mãe, que todos os dias luta por mim e comigo, enfrentando todos os obstáculos que vão surgindo.

Ao João, pela presença e incentivo em todas as horas, e, sobretudo, por suportar as minhas ausências durante estes anos.

À Elsa, por estar sempre presente, pelas opiniões sinceras, por me fazer questionar o óbvio. Pela sua amizade.

À Joana, por dar cor à minha vida com os seus pensamentos positivos, por ouvir os meus desabafos e ter sempre algo de reconfortante para dizer. Pela sua amizade.

À Rita Machado, que, apesar da distância, continua sempre presente.

À Rita Rodrigues, minha colega de estágio, por ouvir as minhas inúmeras interrogações e apaziguar os meus momentos de desespero.

À Ana Silva e à Daniela Branco que são um exemplo do esforço e do profissionalismo e que, por isso, também me ajudaram a superar os meus limites.

A todos os meus colegas que viveram comigo este percurso formativo.

Às professoras cooperantes, por me permitirem aprender com o seu exemplo, e aos alunos que fizeram parte do meu percurso e me ajudaram a crescer. Um agradecimento especial à Zezinha, por me mostrar a importância da pessoa para além do professor, do carinho e da alegria no dia a dia. Agradecer ainda à professora Lourdes, pelo seu profissionalismo, pela sua paciência e disponibilidade.

E, por fim, mas não menos importante, à Professora Otília. Obrigada por valorizar o meu trabalho, pelas palavras de incentivo e de reconhecimento. Obrigada por me ter orientado verdadeiramente. Marcou de forma profunda o meu percurso e, se já a admirava enquanto professora, reconheço-lhe agora ainda mais valor.

RESUMO

A leitura e a escrita são duas competências básicas e transversais ao currículo. Compreender o que se lê é uma competência que se torna cada vez mais importante à medida que se avança na escolaridade. Em todas as áreas do currículo é fundamental que, quando leem, os estudantes sejam capazes de extrair informação relevante, menorizando o que é acessório. Neste estudo, foca-se o ensino explícito do resumo, como estratégia de compreensão e de expressão do essencial.

Foi realizado em duas turmas do 6.º ano de escolaridade, com um total de 40 alunos, e teve como objetivos 1) desenvolver competências de compreensão leitora e 2) avaliar o impacto do ensino explícito de estratégias cognitivas no desenvolvimento de competências de compreensão leitora e escrita de resumos dos alunos. Trata-se de uma investigação ação, com um estudo em três passos: pré-teste, intervenção, pós-teste. O pré e o pós-teste consistiam no resumo de um texto narrativo e de um texto expositivo. Para além dos resultados do pós-teste, avaliou-se o processo. Para isso, auscultaram-se os alunos, em dois *focus grupo*, e a professora cooperante, numa entrevista.

A triangulação dos resultados permitiu constatar que os alunos valorizaram a intervenção e as aprendizagens. A professora cooperante corroborou esta ideia. A comparação entre o pré e o pós-teste indicou melhorias nos resumos dos alunos e mudanças nos seus comportamentos nos momentos leitura de um texto e de escrita de um resumo.

Palavra-chave: compreensão leitora; escrita; resumo; estratégias; integração.

ABSTRACT

Reading and writing are two basic and transversal competences to the curriculum. As students progress through school, they need to master more complex texts and new comprehension tasks. Summarisation is a critical skill in the comprehension process, it encompasses the ability to prioritise core ideas over more peripheral information. This study focuses the explicit teaching of summarisation, as an ability to draw out key themes. It was carried out in two classes of the sixth grade, encompassing a total of forty students, and had as objectives 1) To develop comprehension reading skills and 2) To evaluate the impact of explicit teaching of cognitive strategies, on the development of summarisations skills. It's an action research, with a three-step study: pre-test, intervention, post-test. The pre and post tests consisted in a summary of a narrative as well as an expository text. Beyond the results obtained from the post-test, the process has been evaluated. Thus, the students were listened in two focus groups and the trainer teacher in an interview.

The obtained results has led to the conclusion that students have appreciated both the intervention as well as the learning. The trainer teacher has underlined the learning process. The comparison between the pre and the post-test pointed out improvements in the students summarisation, as well as changes in their behavior on summarization.

Key-word: reading comprehension; writing; summarisation; cognitive strategies; integration.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	3
2.1. Instituição.....	3
2.2. Turma.....	3
2.3. Organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem	4
2.4. Avaliação dos alunos	4
2.5. Problemática de Intervenção.....	5
2.6. Processos de avaliação e regulação.....	7
3. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	8
3.1. Instituição.....	8
3.2. Turmas	8
3.3. Organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem	9
3.4. Avaliação dos alunos	9
3.5. Problemática de Intervenção.....	10
3.6. Processos de avaliação e regulação.....	12
4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS	14
5. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO	18
6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
6.1. Aprender a ler, ler para aprender	19
6.2. Compreensão na leitura	19
6.3. Resumo	23
7. METODOLOGIA.....	29
7.1. Objetivos e questões de investigação.....	29
7.2. Metodologia e design investigativo	30
7.3. Participantes.....	30
7.4. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados	30
7.4.1. Pré-teste e pós-teste.....	31
7.4.2. Focus grupo e entrevista.....	33
7.5. Etapas do estudo investigativo.....	35
8. RESULTADOS	38

8.1. Análise dos resultados	38
8.1.1. Resumo.....	38
8.1.1.1. Resumo do texto narrativo.....	38
8.1.1.2. Resumo do texto expositivo	40
8.1.2. Focus Grupo	42
8.1.2.1. Aprender a resumir	42
8.1.2.2. Sublinhar ou sintetizar	43
8.1.2.3. Partilhar e cooperar.....	43
8.1.2.4. Resumir um texto narrativo e um texto expositivo	44
8.1.2.5. Pensar sobre a aprendizagem.....	44
8.1.3. Entrevista à Professora	44
8.2. Discussão dos resultados	45
9. CONCLUSÕES	50
10. REFLEXÃO FINAL	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
ANEXO A. DESCRIÇÃO DAS ROTINAS	60
ANEXO B. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	61
ANEXO C. POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES	72
ANEXO D. QUESTÕES CENTRAIS DA INTERVENÇÃO	73
ANEXO E. INDICADORES DE AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS GERAIS	74
ANEXO F. AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PI E DAS APRENDIZAGENS	75
ANEXO G. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 2.º CEB	81
ANEXO H. POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES	93
ANEXO I. QUESTÕES CENTRAIS DA INTERVENÇÃO.....	94
ANEXO J. INDICADORES DE AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS GERAIS.....	95
ANEXO K. AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PI E DAS APRENDIZAGENS ...	96
ANEXO L. PRÉ E PÓS-TESTE TEXTO NARRATIVO.....	101
ANEXO M. PRÉ E PÓS-TESTE TEXTO EXPOSITIVO	102
ANEXO N. GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE.....	103
ANEXO O. ANÁLISE DA ENTREVISTA À PROFESSORA.....	104
ANEXO P. AUTORIZAÇÃO PARA OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	105
ANEXO Q. CONSENTIMENTO INFORMADO	106

ANEXO R. GUIÃO FOCUS GRUPO	107
ANEXO S. ANÁLISE FOCUS GRUPO	109

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Etapas do estudo investigativo	25
Figura F1. Avaliação do objetivo 1	78
Figura F2. Avaliação do objetivo 2.....	79
Figura F3. Avaliação do objetivo 3.....	80
Figura F4. Avaliação do objetivo 4.....	80
Figura G1 Taxa de sucesso dos domínios do Português dos alunos da turma A.....	81
Figura G2. Taxa de sucesso dos domínios do Português dos alunos da turma B.....	81
Figura G3. Taxa de sucesso dos critérios de avaliação da componente escrita turma A	82
Figura G4. Taxa de sucesso dos critérios de avaliação da componente escrita turma B	83
Figura G5. Taxa de sucesso em percentagem das competências gerais dos alunos da turma A.....	88
Figura G6. Taxa de sucesso em percentagem das competências gerais dos alunos da turma A.....	88
Figura K1. Avaliação do objetivo 1 – turma A	98
Figura K2. Avaliação do objetivo 1 – turma B	98
Figura K3. Avaliação do objetivo 2 – turma A	99
Figura K4. Avaliação do objetivo 2 – turma B	99
Figura K5. Avaliação do objetivo 3 – turma A	100
Figura K6. Avaliação do objetivo 3 – turma B	100

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Objetivos gerais e Estratégias de Intervenção – 1.º CEB.....	8
Tabela 2. Objetivos gerais e Estratégias de Intervenção – 2.º CEB.....	10
Tabela 3. Comparação dos dados pré-teste e pós-teste do texto narrativo.....	40
Tabela 4. Comparação dos dados pré-teste e pós-teste do texto expositivo.....	41
Tabela B1. Avaliação diagnóstica de Português.....	61
Tabela B2. Avaliação diagnóstica de Estudo do Meio.....	64
Tabela B3. Avaliação diagnóstica de Matemática.....	65
Tabela B4. Avaliação diagnóstica de Educação Musical.....	67
Tabela B5. Avaliação diagnóstica de Expressão Plástica	67
Tabela B6. Avaliação diagnóstica de Competências Sociais.....	68
Tabela C1. Potencialidades e fragilidades da turma do 1.º CEB.....	72
Tabela E1. Objetivos gerais e específicos e indicadores de avaliação.....	74
Tabela G1. Avaliação da competência de leitura dos alunos da turma A	84
Tabela G2. Avaliação da competência de leitura dos alunos da turma B.....	84
Tabela G3. Avaliação da competência de escrita dos alunos da turma A.....	85
Tabela G4. Avaliação da competência de escrita dos alunos da turma B.....	87
Tabela G5. Média das taxas de sucesso das competências gerais dos alunos das turmas A e B	89
Tabela G6. Avaliação das competências sociais dos alunos da turma A.....	90
Tabela G7. Avaliação das competências sociais dos alunos da turma B.....	91
Tabela H1. Potencialidades e fragilidades das turmas do 2.º CEB.....	93
Tabela J1. Objetivos gerais e específicos e indicadores de avaliação.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS

AP	Apresentação de Produções
CC	Conselho de Cooperação
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEI	Currículo Específico Individual
DT	Diretor de Turma
EE	Encarregados de Educação
HGP	História e Geografia de Portugal
MC	Matemática Coletiva
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAT	Plano Atividades da Turma
PE	Projeto Educativo
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PI	Plano de Intervenção
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TT	Trabalho de Texto

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) com vista à obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

A UC de PES II contemplou dois períodos de prática educativa, um deles no contexto do 1.º CEB e um no 2.º CEB. Este relatório visa a explicitação de uma análise reflexiva e fundamentada sobre esses dois momentos. Com este documento, tem-se ainda como objetivo a apresentação de uma investigação, que emergiu de um desses momentos de prática, e que decorreu durante o período de intervenção no contexto do 2.º CEB.

Em cada um dos momentos da PES II referidos, foi elaborado um Plano de Intervenção (PI), que visou a análise reflexiva sobre o contexto educativo e a preparação do período de prática pedagógica. Os PI's emergiram de um levantamento das potencialidades e fragilidades e da realização de avaliação diagnóstica, o que possibilitou a identificação de uma problemática central de intervenção e a seleção de algumas estratégias com vista à melhoria das aprendizagens realizadas pelos alunos. Após a intervenção foi realizada uma avaliação do processo vivenciado, das aprendizagens realizadas pelos alunos e do próprio PI. O presente relatório sustenta-se, em parte, nesses documentos elaborados, a pares, sobre os períodos de prática educativa.

No que respeita à estrutura, este relatório inicia-se com o presente capítulo, que visa dar a conhecer ao leitor a estrutura do documento e os assuntos desenvolvidos. Posteriormente, serão apresentados mais nove capítulos.

O segundo capítulo, **Prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB**, corresponde à apresentação e caracterização do contexto e da turma do 1.º CEB. Identifica-se, ainda, a problemática de intervenção e apresenta-se uma breve síntese do processo de prática pedagógica.

No terceiro capítulo, **Prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB**, encontra-se uma descrição sintética sobre a prática pedagógica no 2.º CEB. Tal como no primeiro capítulo, é apresentada uma caracterização do contexto educativo e das duas turmas. É

também possível conhecer a problemática de intervenção e alguns dados relativos ao processo de ensino e aprendizagem neste ciclo.

O quarto capítulo, **Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos**, contempla uma análise crítica sobre a prática educativa nos dois ciclos de ensino, incidindo na comparação e reflexão sobre algumas dimensões do processo de ensino e aprendizagem.

No quinto capítulo, **Introdução à investigação**, apresenta-se a problemática de investigação, o problema objeto de estudo e os objetivos do mesmo.

A **Fundamentação Teórica** é o sexto capítulo e contempla uma revisão da bibliografia acerca da problemática definida, focando conceitos chave e reunindo evidências empíricas sobre aprendizagem.

No sétimo capítulo, **Metodologia**, apresentam-se as opções metodológicas da investigação, os objetivos, as questões de investigação, a caracterização da amostra e os princípios éticos do processo de investigação.

O oitavo capítulo, **Resultados**, dá conta da apresentação e discussão dos resultados do estudo.

As **Conclusões** constituem o nono capítulo, neste apresentam-se as conclusões relativas à investigação.

Por fim, surge uma **Reflexão Final** sobre o percurso formativo vivenciado, nomeadamente, sobre o contributo dos momentos de prática pedagógica e da realização da investigação para o desenvolvimento pessoal e profissional.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

2.1. Instituição

A PES II iniciou-se com um período de prática no contexto do 1.º CEB, numa instituição de ensino privada, localizada na zona suburbana de Lisboa, que integra as valências desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. O Projeto Educativo (PE) da instituição sustenta-se na Pedagogia Inaciana (inspirada na experiência de vida de Santo Inácio de Loyola), sendo a sua missão declarada a formação integral e completa do aluno através do “desenvolvimento integrado das áreas cognitiva, pessoal, social, artística, afetiva e religiosa” (*site da instituição*, 2017). Nesse sentido, o PE é composto pelo Plano Académico, pelo Plano Pastoral, pelo Plano de Formação Humana e pelo Plano de Atividades de Complemento Curricular.

No que diz respeito ao currículo do 1.º CEB, no PE é referido que as áreas de Língua Portuguesa e de Matemática são essenciais na formação do aluno, pelo que lhes é atribuído mais tempo de carga horária semanal. O Estudo do Meio é trabalhado seguindo os pressupostos do Trabalho por Projeto. Relativamente às áreas das Expressões, nomeadamente, a Expressão Musical, a Expressão Plástica e a Expressão Motora são lecionadas por docentes especializados. O currículo integra ainda Inglês, desde o 1.º ano de escolaridade, Formação Humana e Formação Cristã, sendo todas estas disciplinas obrigatórias.

2.2. Turma

A turma em que foi implementado o projeto é do 2.º ano de escolaridade, composta por 23 alunos, 13 raparigas e 10 são rapazes, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos (Registos Biográficos dos alunos, 2016). Neste grupo, não existem alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no entanto, segundo a docente titular, existem 4 alunos com muitas dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. Todos os alunos têm Português como língua materna, à exceção de um, que tem o Castelhana. A maioria dos progenitores é licenciado e encontra-se empregado, maioritariamente no setor

terciário (Registos biográficos dos alunos, 2016). De acordo com a professora cooperante em entrevista, os alunos são interessados e participativos nas tarefas dentro e fora da sala de aula, todavia, apresentam alguns problemas de comportamento e de interação entre pares.

2.3. Organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem

No que diz respeito ao horário da turma, existem diferentes rotinas fixas, a maioria associada a uma área curricular, nomeadamente o Trabalho de Texto (TT); o Conselho Cooperação (CC); Apresentação de Produções (AP); e a Matemática Coletiva (MC) e o Tempo de Estudo Autónomo (TEA), em que os alunos podem trabalhar em várias áreas (Anexo A). As Expressões (Musical e Motora), a Formação Cristã, o Inglês e a Natação são da responsabilidade de professores especialistas. Existem ainda duas componentes que são lecionadas de forma cooperada entre a professora titular e o professor especialista que são a Formação Humana e a Expressão Plástica.

Analisando os modos de trabalho implementado, é possível afirmar que estão diretamente relacionados com a rotina que a turma está a realizar no momento, isto é, em momentos de TEA, os alunos trabalham individualmente, com um colega ou com as docentes que estão no momento na sala; em momentos de TT, MC, AP e em CC, há trabalho em grande grupo; e, em momento de Trabalho de Projeto, os alunos trabalham em pequenos grupos.

Relativamente ao tipo de atividades propostas aos alunos, destaca-se a realização de fichas, em TEA; o melhoramento de textos dos alunos, em grande grupo; apresentações orais formais realizadas pelos alunos; momentos de exposição oral pela professora, nos momentos de MC. A professora recorre também aos vídeos da escola virtual nos momentos de MC, a material linguístico produzido pelos alunos, produz sínteses dos conteúdos abordados, bem como fichas para os alunos realizarem em TEA.

2.4. Avaliação dos alunos

A avaliação das aprendizagens dos alunos é de carácter diagnóstico, formativo e sumativo. No início do ano letivo, a professora aplicou uma ficha de avaliação diagnóstica

de Português e de Matemática. Terminada a abordagem de um conteúdo, realiza uma ficha formativa, procurando compreender que dificuldades ainda existem. A avaliação sumativa é trimestral, correspondendo a um teste escrito em cada uma das áreas referidas.

2.5. Problemática de Intervenção

Durante as semanas de observação, realizou-se uma avaliação diagnóstica dos alunos em todas as áreas curriculares (Anexo B). Para tal procedeu-se a análise documental (de produções dos alunos) e a registos da observação direta em grelhas de observação e notas de campo. Esta avaliação permitiu a identificação de um conjunto potencialidades e fragilidades (Anexo C) e de um conjunto de questões orientadoras da intervenção (Anexo D). Das potencialidades e fragilidades, é de destacar a dificuldade dos alunos no cumprimento das regras de sala de aula, o que levou à identificação da problemática de intervenção – a indisciplina, uma vez que se considerou ser um elemento condicionador do ambiente de aprendizagem (Oliveira, 2002). A partir da problemática foi possível definir os objetivos gerais e estratégias de intervenção (Tabela 1):

Tabela 1.

Objetivos gerais e Estratégias de Intervenção – 1.º CEB

Objetivos Gerais	Estratégias de Intervenção
1. Desenvolver a competência de cálculo mental;	Implementação de uma tira de cálculo mental semanal
2. Desenvolver estratégias de resolução de problemas;	Implementação do “Problema da semana” Partilha de estratégias
3. Melhorar competências de produção textual;	Ensino escrita numa perspetiva processual Momento semanal destinado à produção de textos
4. Melhorar o comportamento na sala de aula.	Proposta de implementação de regras na sala de aula Avaliação das regras Valorização dos comportamentos adequados

Nota: Elaboração própria

Para promover a supressão das fragilidades identificadas, partindo das potencialidades da turma e alcançar os objetivos gerais de intervenção, explicitados anteriormente, foram instituídas novas rotinas e aplicadas diversas estratégias.

Das atividades propostas é de ressaltar algumas que concorreram para a consecução dos objetivos do PI. Assim, para alcançar o objetivo 1., implementámos uma rotina de cálculo mental semanal, em que os alunos realizavam uma série de operações num curto período de tempo (5 minutos). De seguida, partilhavam, com o grande grupo, as diferentes estratégias utilizadas. Para o objetivo 2., foi implementado o “Problema da Semana”, que consistia na resolução de um problema que um aluno escolhia para apresentar à turma. Após a resolução, existia um momento de partilha das diferentes estratégias. No que diz respeito ao alcance do objetivo 3., promovemos atividades de escrita que estavam integradas em sequências de aprendizagem. Estas iniciavam-se com a leitura de uma obra de literatura para a infância, por parte das professoras estagiárias, seguindo-se a uma atividade de compreensão do oral. Por fim, era proposta uma atividade de escrita que incluía os três subprocessos do processo da escrita – planificação, textualização e revisão e melhoria textual. De forma a desenvolver a competência ortográfica, realizámos ditados de palavras (selecionadas a partir da análise das produções dos alunos) e fichas de ortografia. Para o último objetivo 4., foram discutidas com os alunos quais as regras de comportamento na sala de aula e definido um momento de reflexão semanal – que coincidia com o conselho de cooperação – sobre o cumprimento das mesmas pelos alunos da turma. Outra estratégia mobilizada foi a valorização e reforço dos comportamentos adequados numa tentativa de diminuir a frequência de comportamentos indesejados. Para além das atividades descritas e estratégias mobilizadas, foram promovidas atividades interdisciplinares, nomeadamente, uma sessão de Educação Física e Matemática, em que os alunos tinham de mobilizar competências matemáticas para realizar jogos em Educação Física.

As atividades apresentadas e todo o processo de intervenção orientou-se por três princípios: Aprendizagens Significativas, Diferenciação Pedagógica e Aprendizagem Cooperativa.

No que diz respeito às Aprendizagens Significativas, foram desenvolvidas atividades sustentadas na realidade das crianças, como por exemplo, o desenvolvimento de fichas de leitura partindo de textos escritos pelos alunos e o reconto de um texto de uma visita de estudo ao teatro. Foi também dado privilégio ao desenvolvimento de

atividades didáticas e de jogos, que motivaram os alunos para o processo de aprendizagem.

A Diferenciação Pedagógica foi desenvolvida na rotina de cálculo mental, em que adequámos as várias operações às diferentes dificuldades dos alunos. Também nos momentos de TEA este princípio foi promovido, sendo prestado um apoio individualizado aos alunos com mais dificuldades.

Quanto ao terceiro princípio, a Aprendizagem Cooperativa, ressaltar que se procurou, de forma progressiva, promover trabalho cooperativo, existindo, numa primeira fase, trabalhos a pares e, posteriormente, em grupo, promovendo o espírito de entreajuda e a cooperação entre os vários elementos. Importa ainda referir que procurámos formar grupos heterogéneos de forma a promover a cooperação entre os alunos.

2.6. Processos de avaliação e regulação

Para avaliar o processo de ensino, realizou-se avaliação processual e avaliação final. A primeira permitiu monitorizar as aprendizagens e as dificuldades dos alunos e a segunda correspondeu a um balanço das aprendizagens dos alunos nas diferentes áreas durante o período de intervenção, com o intuito de verificar de que forma os objetivos do PI foram alcançados e as aprendizagens realizadas pelos alunos. Este balanço realizou-se através da comparação entre os dados finais e os dados da avaliação diagnóstica, ou (nos casos em que não foi possível realizar a avaliação diagnóstica da atividade/indicador) entre os primeiros dados que concorreram para o objetivo no período de intervenção e os últimos. Para realizar a avaliação dos objetivos gerais foram definidos indicadores de avaliação (Anexo E).

Analisando os dados da avaliação dos objetivos e das aprendizagens realizadas pelos alunos (Anexo F), foi possível afirmar que o PI foi bem conseguido, registando-se melhorias na maioria das fragilidades identificadas. Concluiu-se que seria importante dar continuidade ao trabalho realizado, nomeadamente, a promoção da explicitação do raciocínio matemático, a verbalização das estratégias de resolução de problemas e de construção do raciocínio.

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

3.1. Instituição

A PES II no 2.º CEB decorreu numa escola pública de um agrupamento de escolas situado num Território Educativo de Intervenção Prioritária, na zona suburbana de Lisboa. O agrupamento é composto por um Jardim de Infância, duas escolas do 1.º CEB com jardim-de-infância, uma escola de 1.º CEB e uma escola de 2.º e 3.º CEB (Projeto Educativo do Agrupamento, 2013/2014). A oferta escolar do agrupamento inclui também Cursos Educação e Formação, Cursos vocacionais e Unidades de Multideficiência (Regulamento Interno, 2013).

Relativamente aos recursos físicos da instituição, destacar a existência de uma biblioteca com computadores com acesso à internet, uma papelaria, um bar, uma sala de computadores e um refeitório. Quanto às ofertas extracurriculares, os alunos podem frequentar clubes (Judo, Teatro, Patinagem, Futsal) e um núcleo de Desporto Escolar. Os alunos podem frequentar ainda a Aula Aberta, momento em que podem esclarecer dúvidas. No que diz respeito aos recursos humanos, salientar a existência de um núcleo de Psicologia, de uma equipa de NEE e de professores tutores destacados para apoiar alunos repetentes.

3.2. Turmas

As duas turmas em que foi implementado o PI eram do 6.º ano de escolaridade. A primeira turma (A) era composta por 21 alunos, sendo 9 raparigas e 12 rapazes, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos (Plano de Atividades Turma, PAT, 2016). Neste grupo, existiam 5 alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), dos quais 2 deles, possuíam um Currículo Específico Individual (CEI). A segunda turma (B) era composta igualmente por 22 alunos, sendo 8 raparigas e 14 rapazes, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. Nesta turma, 4 alunos estão sinalizados com NEE, possuindo 1 deles um CEI. Os alunos com CEI não assistiam às aulas de Português e HGP, pelo que o número total de alunos é, na turma A, 19 e, na turma B, 21.

Em ambas as turmas, a maioria dos alunos era proveniente dos bairros sociais envolventes à escola, pertencendo a uma classe média-baixa (PAT, 2016). As habilitações literárias de grande parte dos progenitores eram desconhecidas e a situação profissional dos encarregados de educação variava, na maioria dos casos, entre desempregado e trabalhador do setor terciário.

3.3. Organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem

Os horários das turmas estão organizados de acordo com as diretrizes do Ministério da Educação, existindo um número de horas semanais para cada disciplina. As aulas decorrem em salas diferentes ao longo da semana. Todavia, cada turma tem uma planta fixa definida pelo seu Diretor de Turma (DT), sendo, por isso, a disposição dos alunos constante em todas as sessões. A organização dos alunos foi definida, segundo os professores da turma, considerando as relações que os alunos estabelecem entre si e heterogeneidade ao nível do desenvolvimento, isto é, procurou-se que os alunos com mais dificuldades tivessem como par de secretária um aluno com menos dificuldades.

No que concerne ao tipo de atividades propostas aos alunos, apesar de não ter sido possível observar muitas atividades para além da realização de fichas de avaliação e a sua correção, salienta-se a escrita de um texto coletivo, a dramatização de um texto trabalho em aula, um exercício de compreensão oral, a visualização e escuta de vídeos e de áudios, a resolução de exercícios da plataforma online – escola virtual e a leitura e realização de exercícios de compreensão de textos dos manuais escolares.

3.4. Avaliação dos alunos

A avaliação dos alunos, realizada pela professora cooperante, é de carácter formativo e sumativo. A avaliação formativa é contínua e sistemática, incidindo tanto em competências transversais, em competências sociais, como em competências específicas das disciplinas. A professora contabiliza, por exemplo, trabalhos de casa realizados, trabalhos de grupo e a participação nas aulas. A avaliação sumativa ocorre em dois momentos de cada período letivo, através da realização de fichas de avaliação sobre os conteúdos lecionados durante esse intervalo de tempo. No fim de cada um período, existe

um momento de autoavaliação, em que os alunos têm a possibilidade de se pronunciar sobre as classificações que pensam merecer.

3.5. Problemática de Intervenção

Durante o período de observação foi realizada a avaliação diagnóstica dos alunos na disciplina de Português e de HGP e ao nível das competências sociais (Anexo G), a partir da análise de produções dos alunos, do seu desempenho nas fichas de avaliação sumativa, realizadas pela professora cooperante, e do registo da observação das sessões em grelhas de avaliação e em notas de campo. Esta avaliação possibilitou a identificação de um conjunto de potencialidades e de fragilidades (Anexo H). Deste levantamento, destacar o facto de os alunos realizarem as tarefas propostas na sala de aula e o interesse demonstrado por todos os conteúdos. No que respeita às potencialidades na disciplina de Português, a maioria dos alunos lia com a entoação e tom adequados e, ao nível da HGP, demonstraram ser bem-sucedidos em questões que envolviam Compreensão de Fenómenos. Das fragilidades identificadas, salientar as dificuldades ao nível de duas competências básicas, a escrita e a compreensão leitora, e de Recolha e Tratamento da informação, na turma A, e de Comunicação Histórica, na turma B.

O levantamento das potencialidades e fragilidades dos grupos já apresentado, permitiu a definição de um conjunto de questões-problema, orientadoras da intervenção (Anexo I), e de uma problemática central de intervenção – a motivação -, uma vez que “O que ativa o processo de aprendizagem é o desejo por aprender.” (Sousa & Palmeirão, 2015, p. 616), compreendendo-se, por isso, que a motivação é um fator crucial para a realização de qualquer aprendizagem (Imaginário et al., 2014). Deste processo surgiram também os objetivos gerais e as estratégias de intervenção (Tabela 2):

Tabela 2.

Objetivos gerais e Estratégias de Intervenção – 2.º CEB

Objetivos Gerais	Estratégias de Intervenção
1. Desenvolver a compreensão oral	<ul style="list-style-type: none"> - Visualização de vídeos e/ou audição de ficheiros áudio com realização de guiões de compreensão - Incentivo à tomada de notas
2. Desenvolver a competência de escrita e de compreensão leitora;	<p><u>Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificação, textualização e revisão textual - Escrita colaborativa - Melhoramento de textos em coletivo - Investimento nas dificuldades dos alunos (pontuação e ortografia) - Circuito de comunicação – apresentação dos textos aos colegas; - Auto e heteroavaliação sobre os textos escritos; <p><u>Compreensão leitora</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades antes, durante e depois da leitura - Guiões de compreensão com todas as dimensões de compreensão leitora
3. Melhorar os níveis de motivação para HGP	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção dos recursos didáticos escolhidos pelos alunos nos questionários realizados; - Promoção de diálogos em grande grupo; - Sínteses no final de cada sessão.

Nota: Elaboração própria

Com o intuito de promover aprendizagens, diminuir as fragilidades diagnosticadas e atingir os objetivos delineados procurou-se dar continuidade ao trabalho da professora cooperante. Contudo, foram também instituídas novas rotinas, aplicadas diferentes estratégias e utilizados outros materiais e recursos.

Para alcançar o objetivo 1. foram promovidos momentos de visualização de vídeos, no âmbito da disciplina de HGP, com exploração do conteúdo com guiões de exploração ou discussão oral. Para além disso, incentivou-se a tomada de notas. No âmbito da disciplina de PT, os alunos escutaram a leitura de textos com a finalidade de preencher uma ficha de compreensão ou de partilhar as ideias principais do que escutaram oralmente. Para alcançar o objetivo 2. promoveu-se um conjunto de tarefas encadeadas, em que a leitura e a escrita foram trabalhadas de forma articulada. Estas tarefas englobavam um momento *antes*, *durante* e *depois* da leitura, com a implementação de diferentes estratégias para desenvolver diferentes tipos de compreensão leitora (Viana et al., 2010; Sousa, 2015). Seguiam-se as atividades de escrita, que se centraram no género textual resumo, e se iniciavam com o levantamento das ideias principais, seguia-se a *textualização* a pares, heterogéneos ao nível do desenvolvimento, e terminavam com *partilha dos escritos*. Em alguns casos também se promoveu a *melhoria e revisão* textual

em grande grupo, o que permitiu explorar e sistematizar a pontuação, a ortografia, a utilização do pronome, bem como a transformação do discurso direto e indireto. A escrita de resumos foi alvo de investigação e será apresentada em pormenor nos próximos capítulos do presente relatório.

Para o objetivo 3. mobilizaram-se os conhecimentos prévios dos alunos, iniciando-se as sessões com a partilha das suas ideias prévias sobre o tema que ia ser trabalhado e com a definição de questões orientadoras de aula. No fim de cada sessão, respondiam-se às questões sob forma de um esquema-síntese construído com os alunos. Outras das atividades promovidas, com o objetivo de promover a compreensão dos conteúdos de história, foi a visualização e discussão de vídeos e animações, a análise de documentos e fontes históricas (primárias e secundárias) e o diálogo entre e com os alunos. Para além disso, com o intuito de promover a revisão e a consolidação dos conteúdos abordados, promoveram-se momentos de resolução de exercícios e de jogo.

As estratégias implementadas e as atividades propostas foram sustentadas em três princípios orientadores: a valorização da participação dos alunos e dos seus conhecimentos prévios e interesses, a diferenciação pedagógica e a integração curricular. Ao valorizar a participação dos alunos na aprendizagem e considerar os seus conhecimentos prévios, foi possível contextualizar o currículo e promover o estabelecimento de relações entre os saberes do aluno e o novo conhecimento. Procurou-se ainda que os estudantes compreendessem que o conhecimento não é um conjunto de ideias fragmentadas, sem qualquer ligação entre si (Beane, 2003). Assim, promoveram-se atividades interdisciplinares como a escrita de resumos de textos expositivos no âmbito da HGP. Referir ainda, no que respeita à diferenciação pedagógica, que se procurou considerar as necessidades e características individuais dos estudantes, pelo que se promoveu o apoio individualizado aos alunos, situações de trabalho cooperativo e foram adaptadas algumas tarefas.

3.6. Processos de avaliação e regulação

A um processo de ensino-aprendizagem está inerente a avaliação. Realizou-se avaliação processual e avaliação final, com o intuito monitorizar as aprendizagens e as dificuldades dos alunos, assim como realizar um balanço das aprendizagens dos alunos

nas diferentes áreas durante o período de intervenção e verificar o alcance os objetivos gerais e indicadores de avaliação (Anexo J).

Analisando os dados da avaliação dos objetivos (Anexo K), foi possível afirmar que o PI foi bem conseguido, assinalando-se melhorias em algumas das fragilidades identificadas.

4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

Os períodos de prática pedagógica anteriormente descritos promoveram a reflexão sobre diversas dimensões do processo de ensino e aprendizagem, sendo objetivo neste capítulo apresentar o resultado dessa reflexão crítica.

O papel do aluno na sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem espera-se que seja, atualmente, ativo. Isto significa que reflete sobre as suas aprendizagens e dificuldades, colabora nos processos de gestão do currículo e de regulação de ensino e aprendizagem (Goldman & Pellegrino, 2015), algo que foi possível observar e implementar nos períodos de prática.

No 1.º CEB, verificou-se: a existência de tarefas de sala de aula assumidas pelos alunos; a organização da agenda de tarefas semanal com os alunos; a existência do Conselho de Cooperação, momento que os alunos podem discutir os seus problemas no seio do grupo; a existência do TEA, rotina diária em que podem autoavaliar-se, diagnosticar as suas próprias dificuldades e decidir o que podem melhorar. Abreu (2006) refere que subjacente a estas rotinas está a promoção da construção da identidade, a formação de cidadãos críticos e intervenientes. Estes momentos visam ainda a confrontação do aluno com as suas dificuldades, para que tomem consciência das mesmas e seleccionem métodos e estratégias para as ultrapassar, monitorizando a sua aprendizagem (Abreu, 2006; Cadima, Leal & Cancela, 2011).

No 2.º CEB, foi possível também ver os alunos a refletirem sobre as suas aprendizagens, em momentos de autoavaliação e de apresentação de trabalhos, e, em horário de Educação para a Cidadania, a discutir problemas de indisciplina e a decidirem formas de resolução para situações problemáticas.

A realização de estágios em ciclos diferentes promoveu a reflexão sobre as formas de organização e de gestão do currículo. O sistema de ensino português está organizado em disciplinas, no 2.º CEB, lecionadas por professores diferentes com horários curtos para cada disciplina, distribuídos de forma fixa pela semana. No 1.º CEB, a monodocência ainda prevalece na maioria dos contextos, sendo um único professor o gestor de todo o currículo e horário. Cada uma das organizações possui vantagens e desvantagens, pelo

que é necessário valorizar os aspetos positivos de cada um. No contexto de 1.º CEB em que decorreu a PES II, a realidade não era de total monodocência, uma vez que existiam vários docentes para além do professor titular. Esta realidade permitiu a reflexão sobre a importância do trabalho colaborativo entre docentes, que podendo decorrer de múltiplas formas, oferece alternativas “para os professores enfrentarem os inúmeros desafios que a docência coloca face ao objetivo de promoverem não só a aprendizagem dos alunos como a sua extensão e êxito” (Leite & Pinto, 2016, p. 72).

No 2.º CEB, apesar de terem sido lecionadas duas disciplinas diferentes e existir o horário fixo para cada uma, foi possível uma gestão mais flexível do currículo do que o esperado. Como a docente era a mesma, a gestão do currículo e a relação com os alunos foi facilitada. Este facto permitiu que se realizasse um trabalho interdisciplinar entre as duas disciplinas, proporcionando-se aos alunos a oportunidade de transferir aprendizagens e dar sentido ao currículo (Beane, 2003). Com a interdisciplinaridade procurámos “a organização do currículo e do conhecimento de modo a torná-los mais acessíveis e significativos para os alunos, auxiliando-os a entenderem-se a si próprios e ao mundo que os rodeia” (Pereira, Cardoso & Rocha, 2015, p. 226) e a compreenderem a possibilidade de transferirem aprendizagens entre disciplinas.

O contacto com estes diferentes contextos e realidades permitem concluir que cabe ao docente refletir sobre as de opções de que dispõe no contexto educativo que integra, pois todos têm peculiaridades que podem ser valorizadas e transformadas em virtude de melhores situações de ensino e aprendizagem.

Estagiando em contextos com realidades envolventes tão distintas e alunos com realidades socioeconómicas díspares, foi possível compreender que em ambos é de extrema importância o papel do professor na promoção de experiências, no contacto com outras realidades e na promoção do cidadão crítico. Foi muito interessante verificar que nos estágios era valorizado esse aspeto, pois ambas as docentes tinham a preocupação de, mais do que o “programa” propriamente dito, promover a formação do cidadão. Tal era possível pela relação pedagógica estabelecida entre as docentes e os alunos, que, em ambos os ciclos, assentava “no diálogo, na negociação, na compreensão, no respeito, no encorajamento, nas expectativas positivas (...)” (Postic, 2008, p. 107).

Com a observação e a intervenção foi ainda possível repensar princípios orientadores das práticas. De acordo com Cadima, Leal e Cancela (2011), é indispensável considerar os conhecimentos prévios dos alunos para novas aprendizagens, pois qualquer aprendizagem implica a integração do novo conhecimento no anterior, ou seja, é necessária uma alteração do conhecimento previamente adquirido (Morgado, Fernandes & Mouraz, 2011). A aprendizagem é, portanto, facilitada se as vivências dos alunos forem mobilizadas. Dessa forma, estão a valorizar-se também as características individuais dos alunos. Contactando com os alunos foi possível corroborar estas ideias e compreender que gostavam de partilhar o que já sabiam sobre determinado assunto e, posteriormente, quando essa temática era retomada, recorriam a alguns desses conhecimentos.

A aprendizagem cooperativa foi um princípio presente nos dois momentos de prática. Lopes e Silva (2009) referem que é “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto.” (p. 4). A cooperação demonstrou ser uma importante na consecução de aprendizagens, pois os alunos tinham a oportunidade de discutir as suas dúvidas e ideias com colegas, o que era por si valorizado. Esta ideia de colaboração está estritamente associada à natureza interpessoal da aprendizagem, que segundo Vygotsky, se processa do intrapessoal para a dimensão do interpessoal (Goldman & Pellegrino, 2015).

Qualquer turma é composta por alunos com características e competências, necessidades diferentes, que têm de ser ponderadas pelo professor. Tal também se verificou nos contextos educativos em que decorreu a intervenção. No 1.º CEB, assistia-se a um momento específico e diário (o TEA), em que os alunos podiam, ao seu ritmo, podiam realizar tarefas de acordo com as suas necessidades e interesses. No 2.º CEB, algumas tarefas eram adaptadas a um grupo de alunos e eram disponibilizados apoios, fora do horário escolar. Subjacente a estas práticas está o princípio da diferenciação pedagógica. Para Heacox (2006), diferenciar a prática pedagógica é adequar estratégias, alterar ritmos e géneros de instrução, por parte do professor, às características (necessidades, potencialidades e fragilidades) dos seus alunos e aos seus diferentes ritmos de aprendizagem. Esta não é (e não foi durante os estágios) uma tarefa simples e, quando não é possível diferenciar todo o processo de ensino e aprendizagem, podem adotar-se

estratégias mais específicas, como a seleção das questões a fazer aos alunos, o apoio individualizado aos alunos ou a adaptação de tarefas (Heacox, 2006).

Em conclusão, referir que, nos dias de hoje, se considera que o professor deve ser mais do que um gestor do currículo e dos conteúdos. Espera-se que seja um decisor, um gestor da realidade e um intérprete das orientações curriculares (Alarcão, 2001). Nas palavras de Pereira, Cardoso e Rocha (2015) “Cabe, portanto, ao professor gerir o currículo, proporcionando aos alunos todos os meios necessários para que estes desenvolvam conhecimentos e competências que os tornem pessoas ativas, críticas e reflexivas, capazes de se integrarem na sociedade atual” (p. 226). Assim, o professor hoje tem de considerar as características dos seus alunos e os recursos disponíveis, procurando promover situações de aprendizagem desafiantes. Privilegiando as aprendizagens que possam ser transferíveis e que constituíam competências a que recorrer noutros contextos e no seu futuro, em vez de conhecimentos estanques, factos memorizáveis ou procedimentos rígidos (Goldman & Pellegrino, 2015). Todas as ações do professor têm ainda de se sustentar em princípios orientadores, como a aprendizagem colaborativa, sabendo que a interação entre alunos é essencial para aprendizagens, a interdisciplinaridade como forma de dar sentido às aprendizagens e a mobilização dos conhecimentos prévios.

5. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO

Saber ler e ler para escrever é fundamental para qualquer aluno, pois a leitura e a escrita são duas competências básicas e transversais ao currículo e a toda a escolaridade (Sousa, 2015). A importância e a necessidade de se realizar um trabalho explícito, sistemático e distinto é consensual. Tendo em consideração esta premissa e identificada a existência de fragilidades dos alunos ao nível da competência de compreensão leitora e de escrita, surge a problemática da investigação. Considerando que a competência de resumir é importante tanto para a compreensão como para a expressão (Clarke, Truelove, Hulme & Snowling, 2014) centrou-se a investigação no ensino e aprendizagem do resumo.

Resumir constitui per se uma estratégia de estudo, e, por isso, a investigação tomou como objeto o resumo nas aulas de Língua e de História e Geografia. Assim, focalizou-se a leitura e a escrita numa dupla dimensão: aprender a ler (compreensão) e a ler para aprender (Chall, 1996). O facto de a docente ser a mesma nas duas disciplinas foi uma mais-valia. À dimensão de ler para aprender aliou-se o desenvolvimento de competências no domínio da HGP – a Recolha e o Tratamento de Informação e a Comunicação em História.

Para se escrever um resumo é necessário compreender o texto fonte, ser capaz de seleccionar a informação mais relevante e organizá-la segundo as características do género textual, num novo texto (Spinillo, 2009). Atendendo ao processo descrito, compreende-se que a escrita de um resumo é indissociável da competência de escrita e da competência de compreensão, o que justificava a pertinência da realização de um trabalho articulado destas competências, tendo como produto o resumo.

Os objetivos da investigação são: 1) desenvolver competência de compreensão leitora; e 2) avaliar o impacto do ensino explícito de estratégias cognitivas no desenvolvimento de competências de compreensão leitora e escrita de resumos dos alunos.

6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta secção, apresenta-se a revisão bibliográfica que permite enquadrar e justificar a temática escolhida. Por um lado, apresentam-se estudos que não só apresentam pontos chave como evidências empíricas sobre compreensão e, por outro, definem-se conceitos centrais neste domínio.

6.1. Aprender a ler, ler para aprender

A leitura e escrita são competências essenciais no dia a dia e no percurso escolar de qualquer cidadão, pois são as competências que permitem o acesso ao conhecimento, à comunicação e à participação nas comunidades letradas. Jeanne Chall estabeleceu há 3 décadas a distinção entre *aprender a ler* e *ler para aprender*. A consciência destes dois processos é fundamental para os professores compreenderem a necessidade do ensino explícito da leitura, em Língua Portuguesa e nas diferentes disciplinas (Sousa, & Costa-Pereira, 2017). Como a transição de aprender a ler para ler para aprender não é automática e se torna difícil para muitos alunos (Goldman, 2012), é urgente que o ensino da leitura no currículo se torne uma realidade, nas escolas portuguesas, obstando ao excessivo número de repetências (Rodrigues, Alçada, Calçada, & Mata, 2017).

Ler é extrair significado de um texto, compreender uma mensagem (Giasson, 2000; Sousa, 2015; Viana et al., 2010). Todavia, o ato de ler não é simples, envolve diversos processos cognitivos e metacognitivos. Num primeiro momento, é necessário que o leitor “quebre o código” (Rose, 2007), isto é, aprenda a ler (Chall, 1996) e, quando domina esse processo (a decifração), coloca a sua atenção na extração do significado do texto. Ler para aprender é relacionado com compreensão e é um movimento pedagógico que visa ensinar a construir conhecimento a partir dos textos das diferentes áreas disciplinares (Goldman, 2012).

6.2. Compreensão na leitura

De acordo com Giasson (2000), na compreensão conjugam-se: os fatores derivados do texto, os fatores derivados do contexto e os fatores derivados do leitor. O tipo de texto, a sua estrutura, conteúdo, vocabulário, tal como o ambiente de leitura, as

condições psicológicas, sociais e físicas do leitor, os objetivos de leitura (ler para aprender, para descobrir palavras desconhecidas, por prazer) e a motivação para ler, são exemplos de indicadores envolvidos na compreensão de um texto.

Segundo o paradigma atual, a leitura é, por isso, um processo ativo e interativo entre o leitor e o texto com vista à reconstrução da significação (Sousa, 2015; National Reading Panel, NRP, 2000). Para chegar à compreensão total do texto, que acontece quando o leitor constrói uma imagem mental da mensagem do texto, existem processos de compreensão ao nível das palavras, da frase e do texto, que se relacionam com as experiências, conhecimentos, situação, etc. do leitor (Perffeti, Landi & Oakhill, 2005). No ensino da compreensão da leitura, deve, então, promover-se a integração do novo conhecimento - presente no texto - nos conhecimentos prévios do leitor (Viana et al., 2010): conhecimentos ao nível do tópico, da estrutura textual, do vocabulário, etc. Por isso a etapa antes da leitura em que se mobilizam conhecimentos prévios é fundamental na construção da significação. Assim, a ativação dos conhecimentos do aluno e a sua mobilização em virtude da compreensão é, segundo Clarke, Truelove, Hulme e Snowling (2014), uma etapa chave no ensino da compreensão e constitui-se como um momento fundamental do modelo de ensino explícito da compreensão – a intervenção antes da leitura.

O modelo referido é uma opção de abordagem da compreensão leitora que procura ensinar explicitamente estratégias aos alunos que possibilitam não só a compreensão dos textos (Giasson, 2000), mas também mecanismos de deteção de problemas de compreensão de modo a identificarem as estratégias que lhes permitam resolver esses problemas. Costuma organizar-se a explicitação em três momentos: antes, durante e após a leitura (Giasson, 2000; Viana et al 2010; Sousa, 2007; Sousa; 2015; Costa-Pereira & Sousa, 2017). Numa revisão da bibliografia, Costa-Pereira & Sousa (2017) apontam que, antes da leitura, é necessário estabelecer objetivos ativar conhecimentos prévios quer sobre o tópico quer sobre o género de texto. Durante a leitura, é necessário clarificar a estrutura do texto, a organização das frases e da descoberta de vocabulário. Ainda durante a leitura é necessário ensinar a sublinhar informação e tomar notas. Sousa (2015) salienta que estas atividades devem ser apresentadas pelo professor, não é suficiente explicitá-las, devem “ser modelizadas e, posteriormente, deve refletir-se sobre os processos e

estratégias usados, para que os alunos (...) participem em práticas de leitura guiadas e, (...) tomem consciência dos comportamentos e estratégias usados na abordagem do texto.” (p. 102).

Para promover a emergência de um leitor estratégico, que é o que lê e monitoriza a sua compreensão, é ainda necessário formular questões de compreensão cuidadas e diversas, no que diz respeito aos processos cognitivos que mobilizam (Sousa, 2015). Viana et al. (2010) referem questões de diferentes tipos: compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização e compreensão crítica. Sousa (2015), adotando a perspectiva de Albanese, salienta a necessidade de questões de verificação, pessoais, pedidos de opinião, pedidos de inferência e enciclopédicas. A investigação sublinha que, a diversidade de questões é mais importante do que a quantidade quando se trata de ensinar a compreender.

Responder a questões de diferentes tipos de compreensão, tendo subjacentes processos cognitivos diferenciados, é favorável, todavia não é suficiente para ensinar o aluno a compreender. É imprescindível tornar explícitas as estratégias utilizadas no momento de interação com o texto. Isto é, o aluno tem de aprender a conhecer as estratégias que pode i) mobilizar antes, durante e depois da leitura e que lhes permitem ler e compreender e as ii) que lhe permitem controlar o que lê e agir em momentos que não compreende, ou seja, estratégias cognitivas e metacognitivas, respetivamente.

As estratégias cognitivas são os procedimentos realizados pelo leitor, que orientam a leitura e a escrita (NRP, 2000). Quanto às estratégias metacognitivas, importa primeiramente clarificar o termo metacognição.

A metacognição corresponde ao processo de pensar sobre o próprio pensamento, ou seja, "it is the explicit recognition of what your mind is doing and the ability to reflect upon this" (Clarke, Truelove, Hulme & Snowling, 2014, p. 101). No âmbito da compreensão, os processos cognitivos dizem respeito ao conhecimento que o leitor detém sobre o processo de leitura e à sua capacidade para identificar uma perda de compreensão e as estratégias a utilizar quando isso se verifica (Costa-Pereira & Sousa, 2017). Trata-se de ser capaz de monitorizar a compreensão da informação e agir perante dificuldades. Segundo um dos pioneiros da metacognição, Flavell (1976), a metacognição refere-se, por um lado, ao conhecimento da atividade cognitiva e, por outro, às estratégias de

supervisão e de regulação da própria atividade cognitiva.

Uma vez que a metacognição está intimamente ligada ao individual e todas as pessoas são diferentes, é benéfico que o aluno contacte com diferentes estratégias para, quando necessitar, mobilizar aquela que lhe é mais útil (Clarke, Truelove, Hulme & Snowling, 2014). Os mesmos autores destacam que as estratégias metacognitivas com evidências de serem eficazes são: i) reler; ii) voltar atrás no texto; iii) pensar em voz alta; iv) pensar em imagens; v) tentar explicar o que se leu.

O ensino da compreensão deve ter como objetivo a autonomização do aluno na leitura, tornando-o num agente ativo no momento de compreensão do texto. E, de acordo com o NRP (2000), o ensino explícito da compreensão é a chave para ensinar a compreender e equipar os alunos de estratégias cognitivas e metacognitivas. Este modelo está segundo Giasson (2000), organizado em três etapas, que se relacionam com ideias já expressas: 1) o professor começa por assumir a responsabilidade (demonstrando a estratégia); 2) passagem gradual da responsabilidade do professor para o aluno; 3) o aluno assume a aplicação da estratégia. Esta abordagem do ensino tem subjacente a teoria de Vygotsky (1978) que postula que o conhecimento é em primeiro lugar intersubjetivo e só depois intrasubjetivo.

É amplamente reconhecida a importância da colaboração na aprendizagem, seja com o par, seja com o professor. Os seres humanos são fruto de interações sociais e, por isso, não há como não considerar esse fator na educação. Aprende-se vendo outras pessoas ou, com os pares, em processos de interação colaborativa (Goldman & Pellegrino, 2015). Nesse sentido, o professor deve modelizar comportamentos, explicitando raciocínios e estratégias de compreensão dos textos (Sousa, 2015). Para que tal seja possível, o professor tem de conhecer, ele próprio, os processos envolvidos na compreensão do texto, ou seja, as estratégias cognitivas e metacognitivas supostas na compreensão.

Na interação com os pares, os alunos devem ter a oportunidade de ouvir os colegas, mas também de explicitar os seus raciocínios, confrontando, dessa forma, estratégias e perspetivas que ampliam e questionam o seu pensamento (Goldman & Pellegrino, 2015). A aprendizagem colaborativa é reconhecida como uma forma de promover a explicitação do raciocínio e alargar a compreensão, pois o aluno tem de

refletir sobre as suas estratégias de compreensão do texto, sobre o seu pensamento, o que possibilita a melhoria de competências sociais e de linguagem (Clarke, Truelove, Hulme & Snowling, 2014).

Pelo que foi já apresentado, compreende-se que o papel do professor é fundamental, não podendo este reduzir as atividades de compreensão à resolução e verificação de respostas a questões sobre o texto. Segundo o NRP (2000), numa meta-análise sobre o ensino explícito da compreensão leitora, as estratégias mais utilizadas e que, efetivamente, permitem a melhoria da compreensão são: i) a combinação de várias estratégias – recorre-se a várias estratégias (p.e., resumir, gerar perguntas, etc); ii) a geração de perguntas – o leitor coloca questões a si próprio sobre uma parte do texto – quem, quando, o quê, como, porquê, onde, entre outras; iii) a monitorização da compreensão – o leitor aprende estratégias para atuar quando surgir algo que não compreenda; iv) o resumo – consiste na identificação das ideias principais e sua organização num texto coerente; v) a aprendizagem cooperativa – os alunos trabalham juntos para identificar estratégias de compreensão; vi) as atividades pergunta-resposta – aluno responde a um conjunto de questões e recebe feedback sobre a sua resposta; e vii) a elaboração de esquemas e gráficos. A utilização de várias estratégias aparenta ser a melhor opção para formar leitores estratégicos, que consigam transferir as suas estratégias para diversos contextos e perante vários textos.

Como assinalado, há evidências empíricas de que o ensino de estratégias melhora a compreensão na leitura (NRP, 2000; Goldman, 2012; Clarke, Truelove, Hulme & Snowling, 2014). O ensino de estratégias de leitura mostrou ser uma abordagem de sucesso na promoção da compreensão (NRP, 2000). Esta abordagem centra-se em (i) estratégias de processamento textual e (ii) auto-monitorização da compreensão (Goldman, 2012). O resumo é uma dessas estratégias.

6.3. Resumo

O resumo é uma estratégia que congrega múltiplas estratégias (Goldman, 2012), nomeadamente, compreensão das ideias principais, seleção da informação relevante de acordo com o objetivo da tarefa, respeito pela continuidade do tópico (Goldman, 2012).

Ao nível da compreensão, o objetivo de resumir é promover a representação global do texto, ou seja, o conhecimento da macroestrutura textual (Clarke, Truelove, Hulme & Snowling, 2014). O resumo é, também, um processo do domínio da escrita, pelo que a sua elaboração é uma atividade complexa e exigente, dependendo da extensão do texto e do número de textos (Sousa, & Costa-Pereira, 2017). Spinillo (2009) explica que “o ato de resumir tanto expressa a capacidade de compreensão do indivíduo como também pode ser um recurso auxiliar na compreensão” (p. 364), isto porque o ato de resumir exige, em primeira instância, a compreensão do texto fonte. Se o escritor não compreendeu bem o texto, ao resumir pode esclarecer problemas de compreensão ou traduzir essas dificuldades (Sousa & Costa-Pereira, 2016). As autoras, num estudo empírico com alunos do ensino superior, sublinham precisamente o potencial de aprendizagem quando se combinam tarefas de leitura e escrita no currículo e quando se resume textos ou integra conhecimento a partir de diferentes textos fonte.

O ato de resumir implica um processo de avaliação, de verificação da informação que é irrelevante ou redundante, e de condensação (Sim-Sim, 2002), ou seja, selecionar apenas as ideias chave e transformá-las num número reduzido de palavras. Para Giasson (2000) há três elementos associados ao resumo: a) a conservação da equivalência informativa, i.e., o leitor tem de ser fiel ao pensamento do autor do texto fonte, mantendo, por isso, as informações do mesmo, mas usando as próprias palavras; b) economia de meios – devem estar presentes as ideias principais do texto por menos palavras; e c) adaptação a uma nova situação de comunicação – o resumo tem de considerar o público-alvo a quem se destina. Em suma, o resumo deve respeitar quatro princípios de constituição: a brevidade, a clareza, a fidelidade ao tema e a presença de ideias principais (Spinillo, 2009).

Compreende-se que um resumo não sendo uma cópia do texto fonte, está dependente dele, ou seja, tem sempre de respeitar as características estruturais do texto original, assim como o seu conteúdo. Por não se tratar de uma cópia, o escritor tem de parafrasear, isto é, escrever pelas suas próprias palavras, as ideias do autor. Contudo, tendo o resumo de ser breve, o escritor tem, primeiramente, de identificar as ideias principais do texto, excluindo as irrelevantes, para incluir no resumo. Outra preocupação

que o leitor/escritor deve ter é quanto à coerência do resumo, pois as ideias têm de estar organizadas e articuladas entre si.

Tendo em consideração as características do género textual – resumo - várias atividades podem ser propostas, por exemplo, reduzir parágrafos a frases; eliminar as partes desnecessárias do texto fonte; sublinhar as ideias principais; criar esquemas síntese (Clarke, Truelove, Hulme & Snowling, 2014).

Uma das dificuldades mais assinaladas no que respeita ao resumo é a identificação das ideias chave do texto fonte. Esta constitui uma atividade de compreensão complexa para a maioria dos escritores, pois exige a passagem da informação de um nível micro (palavras, frases) para macro (representação global do texto) (Viana, 2009). Na opinião de Sousa (2015), a competência em causa é de extrema relevância nos dias de hoje, não só no âmbito escolar como fora dele, uma vez que as pessoas contactam com muita informação de fontes diversas e saber sintetizar informação é uma competência necessária para orientação num universo povoado de textos.

O resumo é uma atividade complexa, devendo ser trabalhada ao longo da escolaridade. Não se pode assumir que o trabalho desenvolvido na promoção desta estratégia e das características do género textual, se pode resumir a uma única vez em todos os anos do ensino básico. Tal como já foi referido anteriormente, pela exigência da tarefa de resumir e pela importância das estratégias cognitivas e metacognitivas para a formação de um leitor estratégico, o professor tem de conhecer, explicitar e modelizar formas de identificar as ideias principais e, de seguida, elaborar o resumo.

Considerando que o resumo, por um lado, promove a compreensão global de um texto e, por outro, implica escrita, há que considerar os processos associados à escrita de textos deste género.

A escrita pressupõe a transposição das ideias (ao nível mental) para palavras, frases, por outras palavras, “exige a formulação de ideias e sua tradução numa linguagem visível, altamente convencionada; reflecte em forma, função e conteúdo, um discurso significativo para um receptor distante temporal e espacialmente” (Carvalho, 2003, p. 30). Nesse sentido, é importante conhecer os processos cognitivos envolvidos.

Segundo Carvalho (2003), a elaboração de qualquer texto é um processo que supõe três subprocessos: a planificação, a textualização e a revisão, que se

interrelacionam e organizam de modo recursivo, dependendo, em parte, dos objetivos, finalidades e género textual em que se está a escrever (Camps, 2003). Entender a escrita como um processo com subprocessos recursivos é um comportamento que distingue bons escritores de escritores incipientes (Sousa, 2015).

Durante a planificação, é fundamental ativar conteúdos, definir objetivos de escrita, clarificar finalidades, ou seja, identificar os tópicos e subtópicos e a sua organização (Barbeiro & Pereira, 2007). Sousa (2015) sugere algumas tarefas que podem ser utilizadas: “(i) Estabelecer objetivos, conceber o destinatário e a finalidade do texto; (ii) Ativar conhecimentos sobre o tópico e género de texto; (iii) Programar a forma como se vai realizar a tarefa; (...) (vi) Selecionar e organizar a informação;” (p. 138). Dadas as características do resumo, na sua planificação a principal preocupação deve ser a seleção da informação principal e exclusão das ideias irrelevantes.

A textualização corresponde à redação, ou seja, ao momento de transformar as ideias em frases, com uma relação entre si. No que respeita à elaboração do resumo, a textualização corresponde, essencialmente, à paráfrase das ideias principais e à sua organização segundo a estrutura do texto fonte. O escritor tem ainda de procurar escrever as ideias principais num número reduzido de palavras, respeitando o critério brevidade e clareza. Para além destes aspetos, o escritor tem de respeitar regras de pontuação e ortografia e assegurar os mecanismos linguísticos que asseguram a coerência e a coesão textuais (Sousa, 2015).

Quanto à revisão, esta constitui uma reflexão sobre o que foi escrito. É o momento em que se avalia e corrige o texto, decorrendo ao longo de todo o processo (Barbeiro & Pereira, 2007) e deve também constituir um momento no final. Neste momento, é importante clarificar os critérios de escrita do resumo e melhorar algum aspeto menos bem conseguido.

A organização dos processos descritos pode decorrer em grande grupo, em pequenos grupos, a pares ou individualmente, de acordo com os objetivos do professor (Sousa, 2015). Partindo da abordagem de Vygotsky (1978) sobre a natureza sócio-histórica do conhecimento, e da importância da interação na aprendizagem, é crucial promover em sala de aula situações de escrita colaborativa, assim como de partilha e discussão dos escritos, podendo os alunos partilhar as suas dúvidas, estratégias,

construindo conhecimento e melhorando as suas competências. Arends (2008) acrescenta que as situações de aprendizagem colaborativa promovem o fortalecimento de relações entre os alunos, a construção de valores sociais e a aumentam as possibilidades de sucesso escolar.

A elaboração de resumos é solicitada como muita frequência pelos professores das várias disciplinas, ora para comunicar um raciocínio, ora para responder a uma questão que envolve a compreensão global de um assunto ou para explicar o tema abordado na última sessão. Para além destas finalidades escolares, é comum as pessoas resumirem para partilhar ideias, como o resumo de um livro, de um episódio, etc. (Spinillo, 2009). Se no dia a dia é um instrumento para partilhar ideias, na escola é, normalmente, visto como um produto de avaliação dos alunos. Um produto de avaliação que raramente é trabalhado de forma explícita na sala de aula no âmbito das diferentes disciplinas, condicionando, por um lado, o sucesso dos alunos e, por outro, a oportunidade de fornecer um contexto autêntico de aprendizagem da escrita e da leitura (Sousa, 2015).

Clarke, Truelove, Hulme e Snowling (2014) constaram que, à medida que as crianças avançam na escolaridade, as competências de compreensão e leitura adquirem maior importância, pois os professores das várias disciplinas do currículo esperam que os alunos resumam (para comunicar o seu raciocínio, realizar pesquisas, identificar a informação importante sobre um determinado assunto, etc.).

Uma alternativa para solucionar essa dificuldade pode ser o investimento em situações de aprendizagem interdisciplinares. Por interdisciplinaridade entende-se “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes” (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p. 13). Desta forma, procura-se a desfragmentação entre os saberes das várias disciplinas e a construção de um currículo em que se estabelecem relações em todas as direcções (Beane, 2003). No que respeita à língua, o trabalho interdisciplinar de compreensão ou escrita de resumos de textos narrativos e informativos (de HGP, Ciências, etc.) constitui um exemplo de interdisciplinaridade. Para além disso, é dessa forma que “a escola se assume (...) como um contexto real de uso da escrita que, de algum modo, pode ser contraposto a uma certa ideia de artificialidade que normalmente se associa à abordagem escolar da escrita.” (Carvalho, 2013, p. 197), permitindo ao aluno

ler e escrever para aprender, desenvolvendo, simultaneamente duas competências básicas e transversais, a leitura e a escrita.

Considerando todas as ideias apresentadas e que “boa parte da aprendizagem escolar se realiza a partir de textos escritos, é necessário desenvolver competências de leitura e de escrita, de modo a tornar possível que os alunos paulatinamente desenvolvam capacidades de autonomamente procurar e construir conhecimento” (Sousa & Gonçalves, 2012, p. 4), desenvolveu-se um estudo acerca da aprendizagem da compreensão da leitura e da escrita, a partir do trabalho com o resumo de textos narrativos e expositivos (de HGP).

7. METODOLOGIA

Após a revisão bibliográfica, delineou-se o estudo, tendo-se adotado a metodologia de investigação julgada a mais adequada.

7.1. Objetivos e questões de investigação

O presente estudo ocupa-se da problemática de ensino e aprendizagem do resumo de textos narrativos e de textos expositivos. Havendo estudos sobre compreensão (Viana, et al., 2010; Sim-Sim, 2006) especificamente a aprendizagem do resumo não tem sido objeto de investigação em Portugal, sendo escassa a bibliografia de referência. Por isso o estudo é original e poderá dar um contributo para este campo de investigação. Pretende-se estudar as melhorias na elaboração de resumos de estudantes de 6º ano de escolaridade numa investigação de três passos: pré-teste, intervenção, pós-teste, no período da Prática de Ensino Supervisionada. Definiram-se:

Objetivo geral:

1. Desenvolver competências de compreensão leitora

Objetivo específico:

1.1. Avaliar o impacto do ensino explícito de estratégias cognitivas no desenvolvimento de competências de compreensão leitora e escrita de resumos dos alunos.

Para orientar a investigação definiram-se algumas **questões-problema** a que se pretende dar resposta:

- i) De que forma um conjunto de tarefas encadeadas, em que se trabalha leitura escrita e escrita leitura, potencia aprendizagens ao nível das competências de compreensão leitora e de escrita?*
- ii) Os alunos aprendem a escrever resumos, que respeitam as características do género textual?*
- iii) Quais as aprendizagens mais significativas na elaboração do resumo?*
- iv) Qual a perceção dos alunos acerca do desenvolvimento de competências?*
- v) Qual a opinião da professora titular sobre o trabalho realizado?*

7.2. Metodologia e design investigativo

No que diz respeito à metodologia, o presente estudo investigativo é de cariz misto, qualitativo e quantitativo, inscrevendo-se no paradigma de investigação-ação, uma vez que a problemática teve origem na análise das características do contexto e o objetivo é a melhoria de algumas das fragilidades identificadas, através da intervenção do investigador no contexto com os restantes atores educativos (Coutinho, 2014). Optou-se pela investigação-ação porque, de acordo com Coutinho et al. (2009), “favorece e implica o diálogo, enriquecendo o processo de fazer emergir a verdade (...); valoriza a subjectividade, ao ter sempre mais em conta as idiossincrasias dos sujeitos envolvidos; (...) propicia (...) a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica.” (p. 375). Dentro da investigação-ação optámos, pelas possibilidades de recolha de evidências empíricas por um estudo de três passos: pré-teste, intervenção, pós-teste. A fim de poder auscultar a voz dos alunos e da professora titular sobre os processos de aprendizagem, realizámos dois *focus grupo* com os alunos e uma entrevista à professora cooperante.

7.3. Participantes

Os participantes são os estudantes de duas turmas do 6.º ano do período de intervenção, como já foi referido na secção 2.1. *Prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB*. Refira-se, porém, que o número de participantes foi variável ao longo do estudo dado que os estudantes faltavam às aulas. No pré-teste do texto narrativo participaram 37 alunos e no pré-teste do texto expositivo 28. Nos pós-teste participaram 23 alunos. Para análise dos resultados, utilizaram-se apenas as produções dos alunos que realizaram o pré e o pós-teste.

7.4. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados

Durante a realização do estudo foram recolhidos dados através de um conjunto de técnicas e instrumentos.

7.4.1. Pré-teste e pós-teste

A primeira técnica de recolha de dados diz respeito à aplicação de dois pré-testes e dois pós-testes. Estes consistiram no resumo de dois textos lidos, um narrativo e um expositivo. A aplicação dos pré e pós-testes teve como objetivo verificar a compreensão do texto fonte pelos alunos, a sua capacidade de seleção de informação e o respeito pelas características do género.

Para a elaboração dos resumos teste, foram seleccionados dois textos fonte. Os critérios de seleção foram: i) ser texto (e não excertos) – os textos teriam de ser coesos e unos, preferindo-se, por isso, textos integrais ii) extensão – teriam de ter aproximadamente a mesma extensão, não podendo ser nem demasiado extensos nem demasiado curtos (definiu-se como referência as 200 palavras); e iii) fonte – procurou-se numa primeira fase seleccionar textos do manual escolar, por este ser o principal instrumento de estudo dos alunos e o principal recurso disponível ao professor no contexto educativo. Todavia, como no caso dos textos narrativos do manual não cumpriam os critérios i) e ii), optou-se por uma fábula de Esopo. Quanto ao texto expositivo, foi possível seleccionar do manual escolar de HGP um texto que cumpria todos os critérios. Assim, o texto narrativo seleccionado para o pré-teste foi “O Corvo e a Raposa” de Esopo (Anexo L) e o texto expositivo “As conquistas e os desafios do Portugal democrático” de Vieira e Martins (2015) (Anexo M).

O pré-teste do resumo do texto narrativo foi realizado, na sala de aula, no dia 19 de abril pela turma B e no dia 20 de abril pela turma A, tendo sido recolhidos 37 resumos, por ausência de 3 alunos.

O pré-teste do resumo do texto expositivo foi solicitado como trabalho de casa porque foi necessário mudar o primeiro texto seleccionado. Assim sendo, foi solicitado na primeira semana de intervenção e recebido nos dias 26 e 27 de abril. Nesse sentido, foi realizado já a meio da exploração da primeira tarefa encadeada, sendo esse aspeto considerado na análise dos dados. No total, recolheram-se 28 resumos.

Os pós-testes foram realizados no dia 16 de junho, duas semanas após a intervenção. Esta data correspondeu ao último dia de aulas dos alunos e, como muitos deles faltaram, só foi possível recolher 23 resumos de cada tipo de texto. Esta foi a data

possível, pois, na semana anterior, os alunos tiveram fichas de avaliação diariamente e, na última semana, existiu um feriado e uma atividade fora da escola, que ocupou outro dos dias.

Nos momentos da aplicação dos pré-testes e pós-testes foi explicado o objetivo da tarefa aos alunos, não sendo trabalhado nenhum dos textos (e temática, no que respeita ao texto expositivo de HGP) nem dadas quaisquer instruções sobre a elaboração de um resumo.

Como já referido, recolheram-se textos produzidos, sob condições idênticas, pelos estudantes, antes e depois da intervenção. Para a análise dos resultados, foi elaborada uma grelha com indicadores construídos a partir de bibliografia de referência. Retomámos os indicadores: **1. Conteúdo** – 1.1. Fidelidade ao texto fonte e 1.2. Presença das ideias principais; **2. Linguagem** – 2.1. Clareza e 2.2. Uso de paráfrase; e **3. Extensão** – 3.1. Brevidade, de Spinillo (2009).

1. Conteúdo

1.1. Fidelidade ao texto fonte

O texto apresenta ideias que estão presentes no texto fonte, não existindo ideias alheias a esse. Para avaliar este indicador, assinalaram-se os textos que apresentam ideias diferentes do texto fonte e/ou que demonstravam falta de compreensão de uma ideia do texto.

1.2. Ideias Principais

Verificámos quantas ideias principais eram apresentadas pelos alunos. Num momento anterior à análise, identificaram-se as ideias principais de cada texto.

2. Linguagem

2.1. Clareza

Os textos são claros, não existindo erros gramaticais que influenciam a compreensão global do texto. Compreende-se a ideia global do teste. A ordem dos acontecimentos devia ser respeitada, a não ser que não afetasse a ideia global e a cadeia de acontecimentos do texto fonte.

2.2. Uso de paráfrase

As ideias principais estão escritas por palavras do aluno. Algumas ideias poderiam estar mais semelhantes às do texto, se isso não se verificasse em todo o resumo.

3. Extensão

3.1. Brevidade

O número de palavras dos textos foi contabilizado e calculada a percentagem a que correspondia no texto fonte, uma vez que os textos deviam ser concisos.

Dado o tempo de intervenção, seis semanas, não esperávamos diferenças marcantes, como tal, além dos produtos, pareceu relevante ouvir a opinião dos estudantes e da professora sobre o processo e as aprendizagens realizadas. Temos assim para análise resultados de dois grupos focais e de uma entrevista à professora.

7.4.2. Focus grupo e entrevista

Para triangulação de dados foram auscultados os alunos e a professora. Para os primeiros recorreu-se a *focus grupo*. O *focus grupo*, ou grupo focal, é, nas palavras de Silva, Veloso e Keating (2014), uma técnica que se centra na interação de um grupo acerca de um tópico apresentado pelo investigador, sendo a sua principal diferença em relação aos restantes grupos “(...) o facto de serem dirigidos à recolha de dados qualitativos junto de pessoas com algum tipo de semelhança, numa situação de grupo, através de uma discussão focada.” (p. 178). Na investigação em concreto, o *focus grupo* teve como principal objetivo, mas não único, conhecer a opinião dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem vivenciado.

Para conhecer a opinião da professora cooperante realizou-se uma entrevista semiestruturada. Este tipo de entrevista “nasce da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus actos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma” (Aires, 2015, p. 29). Nesta investigação, sentiu-se a necessidade de conhecer a opinião da professora sobre o trabalho realizado no âmbito do estudo investigativo; as aprendizagens realizadas pelos alunos; e a influência da escrita de um resumo na aprendizagem de HGP/ ler para escrever e ler para aprender. Esta entrevista adquire sentido pelo facto de a professora cooperante ter acompanhado todo o processo, tendo, por isso, a sua opinião sobre o mesmo. Para orientar a realização desta entrevista elaborou-se um guião (Anexo N). As respostas foram depois organizadas nos blocos temáticos definidos no guião (Anexo O).

Os alunos foram informados do objetivo da discussão e do género de questões e questionados se estavam interessados em participar. Dos que demonstraram interesse em participar, foi selecionada uma amostra que teve em consideração a recomendação de Bloor et al. (citado por Silva, Veloso & Keating, 2014). Segundo o autor, os *focus grupo* devem acontecer com grupos devem ter entre seis e oito participantes, para que seja possível todos participarem na discussão de ideias. Para salvaguardar um número razoável de participantes, foram selecionados aleatoriamente dez alunos de cada turma. Os Encarregados de Educação (EE) destes vinte alunos foram informados da realização do *focus grupo* e dos seus objetivos, através de uma autorização (Anexo P) que foi encaminhada pelos seus educandos. Na turma A, apesar do interesse demonstrado pelos dez alunos, dois não trouxeram a autorização assinada pelos EE, pelo que só participaram oito. Na turma B, o *focus grupo* foi realizado com os dez alunos selecionados.

No dia da realização do *focus grupo*, os alunos foram novamente esclarecidos sobre o objetivos e finalidade da discussão e foram respondidas todas as questões colocadas. De seguida, assinaram um consentimento informado (Anexo Q).

Ambos os *focus grupo* foram realizados dia 2 de junho, último dia do período de intervenção e foram alvo de gravação áudio. Para a realização destes *focus grupo* foi elaborado um guião de suporte à moderação dos mesmos (Anexo R), com uma estrutura semiestruturada. Durante a realização dos *focus grupo*, foi preocupação incentivar todos os alunos a participar para conhecer as suas perspetivas. Por esse motivo, a ordem das questões foi diferente entre os *focus grupo*, pois resultou da interação com os alunos.

Para analisar os dados recolhidos, foi realizada a transcrição das conversas e organizadas as respostas dos alunos pelas categorias definidas no guião já apresentado (Anexo S).

Por fim, toda a investigação se regeu por princípios éticos, tanto na recolha como no tratamento de dados. Assim, foi pedida autorização aos pais para os estudantes poderem participar. Os estudantes assinaram o consentimento informado, tendo sido salvaguardado, na análise, o anonimato de todos os intervenientes.

7.5. Etapas do estudo investigativo

O presente estudo contemplou sete etapas (Figura 1):

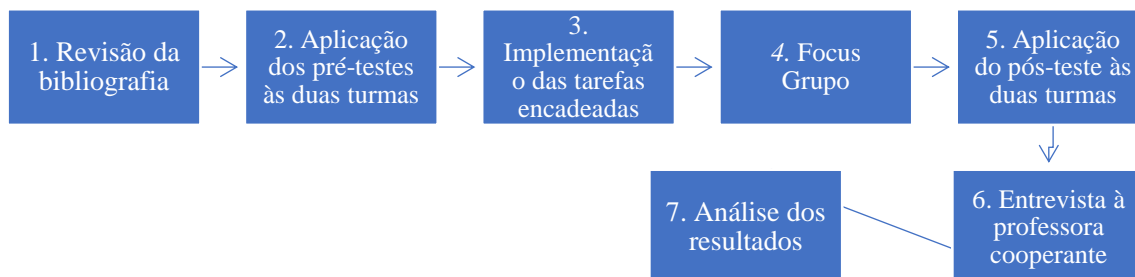


Figura 1. Etapas do estudo investigativo. Elaboração própria.

Descrevendo com maior pormenor cada uma das etapas e os seus objetivos:

1. Revisão da bibliografia

Numa primeira fase, realizou-se uma revisão bibliográfica, que se revelou crucial para planear o conjunto de tarefas encadeadas e para a definição dos critérios de análise dos pré e pós-testes.

2. Aplicação do pré-teste às duas turmas

A segunda fase consistiu na aplicação de dois pré-testes às duas turmas. Como referido, um dos pré-testes consistiu na escrita de um resumo de um texto narrativo e o outro de um texto expositivo de HGP. Esta fase teve como objetivo verificar a compreensão do texto fonte pelos alunos, a sua capacidade de seleção de informação e o respeito pelas características do género.

3. Implementação das tarefas encadeadas

A terceira fase coincidiu com a intervenção e com o desenvolvimento do conjunto de tarefas encadeadas, iniciadas com um momento de leitura e de compreensão do texto e, tendo como fim a escrita do resumo, com um momento de revisão textual, em que os alunos partilhavam os seus textos com os colegas. As tarefas iniciaram-se com a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos e de tarefas de antecipação do tópico do texto. Seguiu-se um momento de leitura silenciosa, com o objetivo de verificar as previsões realizadas e identificar palavras desconhecidas. Posteriormente, em grande grupo, discutia-se o vocabulário desconhecido, sendo explicitadas estratégias para a identificação do significado pelos alunos e pela professora estagiária. De seguida, os

alunos eram questionados sobre o que tinham compreendido do texto e esclarecidas dúvidas. Seguia-se um momento de resposta a questões de compreensão, das diversas categorias, com partilha de estratégias e raciocínios. A fase seguinte correspondeu à planificação do resumo. Este momento decorria em grande grupo, com vista à promoção de aprendizagens por modelização e colaboração, e consistia na seleção e identificação das ideias principais do texto fonte, recorrendo a estratégias de compreensão, como sublinhar as ideias principais e elaborar frases síntese de cada parágrafo. As questões de compreensão exploradas na fase anterior eram também mobilizadas. Nesta fase, para promover a identificação das ideias principais dos textos em estudo eram geradas questões que as permitem identificar, como “O quê?”, “Quando?”, “Onde?”, “Quem?”, “Como?” e “Porquê?”. Identificadas as ideias principais, os alunos passavam à redação, a pares. Por fim, partilhavam-se os textos produzidos e sugeriam-se alterações aos autores.

Esta fase decorreu durante as sete semanas de intervenção, sendo desenvolvidas cinco tarefas encadeadas. A primeira tarefa proposta incidiu no resumo do texto “O corvo e o jarro” uma adaptação de um texto de Esopo. Foram realizadas todas as fases explicitadas. Na segunda tarefa foi trabalhado o texto “A gansa”, também do mesmo autor e contemplando as mesmas fases. A terceira tarefa centrou-se na exploração do texto “O leão e o rato” e, para além das fases realizadas e da partilha e discussão dos textos oral, propôs-se um momento de melhoramento textual em grande grupo, tendo o suporte escrito projetado. A quarta tarefa incidiu no trabalho de compreensão e resumo do texto expositivo “A Primavera Marcelista” do manual adotado pelo contexto. A última tarefa incidiu sobre o texto “A Descolonização” da mesma fonte.

Esta etapa da intervenção teve como intuito a promoção de competências de escrita e de compreensão leitora, assim como a explicitação de estratégias cognitivas e metacognitivas. Para além dessas competências, valorizaram-se as competências promovidas pelo processo, como, por exemplo, a explicitação do raciocínio e capacidade de trabalhar em grupo.

4. Focus Grupo

Na quarta fase foram realizados dois *focus grupo*, já apresentados, com um grupo de alunos de cada turma. Esta fase teve como objetivo conhecer a opinião dos estudantes

sobre as aprendizagens realizadas e as estratégias de ensino adotadas, assim como compreender quais as estratégias metacognitivas que os alunos conseguem explicitar.

5. Aplicação do pós-teste às duas turmas

A quinta fase consistiu na aplicação dos pós-testes, em que os alunos repetiram as tarefas realizadas nos pré-testes. O objetivo foi verificar a compreensão do texto fonte pelos alunos, a sua capacidade de seleção de informação e o respeito pelas características do género textual – resumo.

6. Entrevista à professora cooperante

Realizou-se uma entrevista à professora cooperante, procurando aferir a sua opinião sobre o trabalho desenvolvido e o seu impacto nas competências de compreensão leitora e escrita dos alunos.

7. Análise dos resultados

A sexta correspondeu à análise comparativa dos dados dos pré e pós-testes, com o intuito de verificar o impacto do ensino explícito das estratégias de compreensão leitora e escrita através da comparação dos desempenhos dos alunos no pré-teste e no pós-teste. Foram ainda analisados os resultados do *focus grupo* e da entrevista.

8. RESULTADOS

8.1. Análise dos resultados

Nesta secção apresentam-se a comparação dos textos (resumos) do pré e pós-teste, a análise do *focus grupo* e ainda a análise da entrevista à professora cooperante.

8.1.1. Resumo

Tínhamos como objetivo avaliar o impacto do ensino explícito de estratégias cognitivas e metacognitivas no desenvolvimento de competências de compreensão leitora e escrita de resumos dos alunos. Da análise dos dados, foi possível identificar algumas diferenças quer ao nível das aprendizagens e das produções, quer ao nível das atitudes dos estudantes.

Destacamos o facto de, no momento de aplicação do pós-teste, a maioria dos alunos sublinharem os textos, narrativos e expositivos, e dois utilizaram o sublinhado no texto narrativo e elaborarem frases síntese no texto expositivo. No momento de pré-teste, nenhum dos alunos adotou alguma das estratégias referidas.

Quanto às produções dos alunos, no geral, verificaram-se algumas diferenças, ao nível dos princípios de textualidade e na compreensão global do texto. A maioria dos alunos escreveu textos mais extensos nos pós-testes do que no pré-testes, mas mostrou compreender melhor o texto fonte, pois apresentou mais ideias principais, organizou melhor as ideias, utilizou mais conectores discursivos, usou orações subordinadas e apresentou uma maior complexidade sintática.

8.1.1.1. Resumo do texto narrativo

Da comparação do pré com o pós-teste observam-se algumas melhorias, sintetizadas na Tabela 3:

Tabela 3.

Comparação dos dados pré-teste e pós-teste do texto narrativo

			Total alunos (22)	
Critérios			Pré-teste	Pós-teste
1. Conteúdo	1.1. Fidelidade ao Tema	Apresenta ideias alheias ao texto fonte/ Não percebe ideias do texto fonte	5	1
	1.2. Ideias Principais	Só as ideias principais	4	6
		Ideias a mais	18	20
2. Extensão	2.1. Brevidade	Média do n.º de palavras	98	98
		% do texto fonte	43%	43%
3. Linguagem	3.1. Clareza		12	17
	3.2. Uso de paráfrase		11	13

Nota. Elaboração Própria.

Fidelidade ao Tema - é possível constatar que o número dos alunos que não percebeu ideias do texto e/ou incluiu ideias que não correspondiam ao texto fonte diminuiu do pré para o pós-teste.

Ideias Principais, do pré para o pós-teste o número de alunos que identifica a totalidade das ideias principais aumentou, de 4 para 6. Também mais dois alunos incluíram ideias a mais no resumo.

Analisando a evolução individual dos alunos no critério em análise, é possível constatar que 13 dos 22 alunos, aproximadamente 59%, identificaram mais ideias principais no pós-teste do que no pré-teste.

Brevidade, a média de palavras utilizadas manteve-se igual nos dois momentos de testagem, 98 palavras, correspondendo a 43% do texto inicial. Todavia, analisando esta dimensão, aluno a aluno, pode concluir-se que a maioria utilizou menos palavras no pós-teste do que no pré teste (9 alunos). Deste grupo, 4 deles identificaram menos ideias principais e 5 apresentaram um texto melhor. Dos 22 alunos, 7 aumentaram o número de palavras.

Clareza, uma análise de conteúdo, permite aferir que os textos dos alunos são mais coerentes e claros, sendo, por isso, mais conseguidos. A evolução também se verificou no número de alunos que apresenta a ideia global do seu texto, passando de 12 para 17.

Uso de paráfrase, registou-se um aumento no número de alunos que o fazia no pós-teste, sendo 13 no final.

Escrita a maioria dos alunos apresenta orações e grupos nominais mais complexos, assim como mais conectores discursivos. É possível assinalar um aumento do número de alunos que apresenta textos mais bem elaborados, globalmente mais coerentes. Observa-se maior continuidade tópica e os alunos integram explicações e nexos causais que não estavam presentes no pré-teste.

8.1.1.2. Resumo do texto expositivo

Centrando a análise nos resultados dos pré e pós-testes do texto expositivo, as principais diferenças a assinalar entre os resumos observam-se ao nível da identificação de ideias principais e da organização textual (cf. Tabela 4).

Tabela 4.

Comparação dos dados pré-teste e pós-teste do texto expositivo

			Total alunos (16)	
Critérios			Pré-teste	Pós-teste
1. Conteúdo	1.1. Fidelidade ao Tema	Apresenta ideias alheias ao texto fonte/ Não percebe ideias do texto fonte	4	2
	1.2. Ideias Principais	Só as ideias principais	5	7
		Ideias a mais	16	16
2. Extensão	2.1. Brevidade	Média do n.º de palavras	89	102
		% do texto fonte	45%	52%
3. Linguagem	3.1. Clareza		8	14
	3.2. Uso de paráfrase		12	13

Nota. Elaboração Própria.

Fidelidade ao Tema. No pré-teste, 4 alunos apresentaram dificuldades na compreensão de algumas ideias do texto, tendo este número diminuído para 2 no pós-teste. Outra diferença a assinalar verifica-se na apresentação da ideia global do texto, uma vez que, no pós-teste, 14 dos 16 alunos foi bem-sucedido, contrastando com 8 do pré-teste.

Ideias Principais indica uma melhoria na identificação das ideias principais do texto fonte, uma vez que, no pós-teste, 7 alunos, 43 % dos participantes, as conseguiram identificar na totalidade. No pré-teste, só 5 alunos o tinham conseguido. Todos os alunos apresentam ideias a mais nos seus resumos.

Analisando o critério, centrando a atenção na evolução individual dos alunos, compreende-se que 10 alunos identificaram mais ideias principais no pós-teste do que no pré-teste. Simultaneamente, 7 alunos apresentaram um número de ideias a mais superior ao da primeira produção.

Brevidade - verifica-se que 12 alunos aumentaram o número de palavras do pré para o pós-teste. 3 alunos diminuíram o número de palavras e conseguiram escrever melhores textos. É de ressaltar que a média do número de palavras é relativamente elevado, tanto no pré-teste como no pós-teste, pois corresponde a 45% e 52% do número de palavras do texto fonte, respetivamente.

Clareza, salienta-se a melhoria na apresentação da ideia global do texto e na compreensão das ideias do texto. Analisando as produções escritas, é possível verificar uma melhor ligação entre ideias e textos mais claros. No pós-teste, três dos alunos conseguiram integrar, numa frase com sentido, 4 ideias principais.

Uso de paráfrase, verifica-se que não se registaram grandes diferenças entre o pré e o pós-teste (12 para 13). Contudo, a maioria (13 alunos) escreve as ideias principais pelas próprias palavras.

Escrita – tal como nos textos narrativos, para além das melhorias nos indicadores citados, encontrámos textos mais coerentes, em que se regista uma maior preocupação em ligar as várias ideias. Este aspeto reflete-se na apresentação da ideia global do texto mais clara na maioria dos textos do pós-teste.

Comparando os resultados dos dois tipos de texto, constata-se que os alunos revelaram mais dificuldade a identificar as ideias principais do texto expositivo. Para além disso, o critério brevidade é menos bem-sucedido neste texto do que no texto narrativo.

8.1.2. Focus Grupo

8.1.2.1. Aprender a resumir

Analisando os resultados dos *Focus Grupo* sobre a forma como os alunos vivenciaram o processo, estes afirmam ter gostado da experiência de aprendizagem e justificam esta ideia, referindo que lhes possibilitou realizar algumas aprendizagens, melhorar a produção de resumos e aprender novas estratégias.

As opiniões dos alunos, no que respeita às aprendizagens que realizaram, são positivas, pois a maioria refere que é mais capaz de fazer um resumo do que anteriormente, mesmo em situações de estudo de outras disciplinas.

Outra das melhorias associadas à aprendizagem do resumo, percecionada pelos alunos e destacada pela professora, é a diminuição dos erros ortográficos. Para além desta, os alunos dizem que o resumo os ajudou na compreensão, na escrita e na pontuação.

Os alunos disseram que o resumo lhes permitia criar um novo texto, com as suas palavras, a partir de uma história já existente, estas ideias estão subjacentes às características do género textual. A aluna L. tenta expressar a noção referida: “Eu diverti-me a fazer os resumos, além de conhecer as características do resumo (...) eu consegui criar uma história (...) com outras palavras. Para criar a história através da mesma história (...)”. Para além do que foi assinalado, esta afirmação indica a necessidade de se usar a paráfrase, que é outra das ideias explicitadas diversas vezes, ao longo da discussão, por vários alunos. Apesar disso, alguns alunos afirmaram ter ainda dificuldades a parafrasear.

Os estudantes disseram, ainda, que a elaboração de resumos os ajudou noutras disciplinas, pois “também são uma forma para podermos estudar.” (aluno F). Muitos alunos utilizavam o resumo para estudar, algo que já faziam antes da intervenção, mas que pensam ter melhorado depois do trabalho realizado na sala de aula. Uma das dimensões com melhorias é, de acordo com o aluno P, ao nível da seleção da informação, uma vez que o resumo deixou de ser uma cópia do texto original, isto é, “Para estudarmos. Em vez de estarmos a escrever um texto inteiro, resumíamos tudo.”

Ainda relativamente às potencialidades associadas ao trabalho com o resumo, os alunos afirmaram que ao resumir também podiam estar a estudar, a aprender e/ou a compreender um novo conteúdo e, dessa forma, a preparem-se para as fichas de avaliação.

O aluno K reconhece “ao fazermos resumos ajudávamo-nos a dar a matéria e a assimilar melhor a matéria”.

8.1.2.2. Sublinhar ou sintetizar

Quando questionados sobre qual a estratégia de compreensão e de identificação das ideias principais que lhes foi mais útil, o grupo não é unânime. Para alguns alunos a melhor estratégia consiste em sublinhar as ideias, uma vez que, dessa forma, podem, nas suas palavras, ir compreendendo o texto e ver se o que vem antes e depois deve ser sublinhado. Os alunos que privilegiam a elaboração de frases síntese por parágrafo, explicam que essa estratégia facilita a elaboração do resumo, pois as ideias principais ficam imediatamente pelas suas palavras. Existem ainda alunos que consideram que a estratégia a utilizar depende do tipo de texto, como ilustrado pela afirmação da aluna A “Em histórias e contos dá mas jeito sublinhar (..) resumos de matérias acho que dá mais jeito as frases. (...) porque nas matérias, por cada parágrafo, há coisas importantes que temos de ver sobre a matéria.”.

8.1.2.3. Partilhar e cooperar

Para os alunos, os momentos de partilha de resumos, constituíram uma mais-valia, dado que podiam ajudar os colegas, ser ajudados e ter uma referência do que estava correto. As mesmas vantagens são apontadas aos momentos antes da textualização. Os alunos afirmam ser importante o confronto com o texto do colega para poderem compará-lo com o seu e identificar os seus erros.

A escrita colaborativa foi outro aspeto valorizado pelos alunos, visto que puderam partilhar ideias com um colega, ajudá-lo e ser ajudado, como disse o aluno B “Eu acho que aprendi e também ajudei.”. Para além disso, segundo os alunos, ao partilhar ideias com os colegas podiam escrever melhores resumos.

A noção de cooperação está presente nos dois *focus grupo*. Exemplo é a afirmação da aluna V “Eu também gostei porque, neste caso, tive de ajudar um colega que às vezes nem sabia escrever as palavras e eu dizia com que se havia de escrever. Dizia o que era essencial e ele começou a perceber e começou a dizer ele e eu a escrever”, que retrata uma mudança de papéis entre ela e o colega, que progressivamente assumiu um papel

mais ativo no trabalho, porque, com a ajuda da aluna V, se tornou mais competente na realização das tarefas.

Os alunos referiram ainda estar mais confiantes para partilhar os seus textos do que no início, pois, nesse momento, não estavam tão certos de que o trabalho realizado correspondia ao que era suposto num resumo.

8.1.2.4. Resumir um texto narrativo e um texto expositivo

Para a generalidade dos alunos foi mais difícil elaborar um resumo de um texto expositivo do que narrativo, pelas suas características textuais e linguísticas. Segundo os alunos, esses textos eram mais extensos, tinham mais informação e, por estar em causa a elaboração de um resumo e a aprendizagem de um conteúdo de HGP, duas tarefas, era uma atividade mais complexa.

8.1.2.5. Pensar sobre a aprendizagem

Analisando as questões relacionadas com a metacognição, afirmam que, para fazer um resumo, se deve começar por ler muito bem o texto, ver as ideias mais importantes, fazer frases e colocar as ideias pelas suas palavras.

Já sobre as estratégias para identificar as ideias principais de um texto, a maioria não responde de forma concreta. Todavia, houve alunos conseguiram explicitar a colocação de questões (quem, o quê, como...) como estratégia, facto que depois os restantes reconheceram. Surgiram ainda outras ideias como a do aluno R “as partes importantes é o que tivesse de contar a outra pessoa, era o que dizia.” e, o aluno G acrescenta “Não precisava de estar a dizer a história toda.”. A ideia de que ver o título auxilia a identificação de ideias principais é também referida por vários alunos.

Pelos resultados apresentados, é possível referir ainda que os alunos mostraram ser capazes de refletir sobre o seu progresso, identificar algumas das suas dificuldades e os fatores das mesmas (p.e. o que torna o texto expositivo mais difícil de resumir) e ainda, revelam alguma consciência das estratégias a usar para compreenderem.

8.1.3. Entrevista à Professora

A professora cooperante assinalou o facto de as estratégias de ensino terem sido bem-recebidas pelos alunos, apesar de serem uma novidade. Revela que identificou, pela

análise dos resumos produzidos nas fichas de avaliação, uma grande evolução nos melhores alunos, não sendo as melhorias tão acentuadas nos alunos com mais dificuldades. Acrescenta que os alunos melhoraram a nível global a escrita e, especificamente, ao nível da pontuação.

A docente considera que o trabalho com o resumo é essencial para outras disciplinas, uma vez que os alunos são solicitados a identificar as ideias principais de textos narrativos e informativos.

8.2. Discussão dos resultados

O objetivo da intervenção foi desenvolver competências de compreensão na leitura e teve na origem a observação de necessidade de ensino nesta área. Na investigação pretendeu-se avaliar o impacto do ensino explícito de estratégias cognitivas e metacognitivas no desenvolvimento de competências de compreensão leitora e, simultaneamente, de escrita de resumos dos alunos. As questões que orientaram a investigação foram (i) *de que forma um conjunto de tarefas encadeadas, em que se trabalha leitura escrita e escrita leitura, potencia aprendizagens ao nível das competências de compreensão leitora e de escrita?* (ii) Os alunos aprendem a escrever resumos, que respeitam as características do género textual? (iii) Quais as aprendizagens mais significativas na elaboração do resumo? (iv) Qual a perceção dos alunos acerca do desenvolvimento de competências? (v) Qual a opinião da professora titular sobre o trabalho realizado?

(i) aprendizagens ao nível das competências de compreensão leitora e de escrita

Quando comparámos os pré e pós-teste verificámos que houve melhorias na compreensão. Estas são visíveis na qualidade dos textos globalmente e na organização da informação. A compreensão é ilustrada pela identificação das ideias principais, mas também pela clareza e os textos do pós-teste são mais claros.

A professora cooperante assinala melhorias nos resumos dos melhores alunos. Todavia, pela comparação entre pré e o pós-teste, os alunos com mais dificuldades também melhoraram.

A escrita de resumos é uma tarefa que supõe aprendizagens integradoras (Sousa & Costa-Pereira, 2016). Nas tarefas desenvolvidas os alunos tiveram oportunidade de ler,

questionar o texto e selecionar informação (Sousa, 2015). Estas são tarefas complexas e constituem estratégias básicas para estudar (Carvalho & Pimenta, 2007). Como mostram os resultados, os alunos melhoraram na leitura e na escrita e tal é indicador da pertinência da intervenção. As melhorias na escrita, ao nível global e da pontuação, são também assinaladas pela professora cooperante. Uma vez que a textualização implica um cuidado com as regras de pontuação e ortografia (Sousa, 2015), registando-se melhorias nessas dimensões pode indicar que os alunos tiveram essa preocupação no momento de redação.

A compreensão é facilitada quando o leitor mobiliza o que já sabe acerca do tema do texto (Viana et al., 2010; Goldman, 2012; Costa-Pereira e Sousa, 2017). Esta noção é reconhecida pelos alunos. Isto porque a ativação de conhecimentos prévios pelo título e o recurso a este, como auxiliar para identificação das ideias principais de um texto, são estratégias referidas por eles.

(ii) *aprendizagem do género textual resumo*

Globalmente houve melhorias nos indicadores, exceto no indicador brevidade, no caso texto expositivo. Este é um indicador importante no género resumo (Spinillo, 2009; Goldman, 2012), no entanto, no nosso estudo, parece-nos que o não respeito pelo critério brevidade está ligado a um aumento na identificação de ideias principais e a uma escrita mais elaborada, nomeadamente, apresentando nexos causais (Sousa, 2010). Como referido os estudantes melhoraram em todas as outras as dimensões.

Nos *focus group*, os alunos revelaram a necessidade de adaptar estratégias ao género textual, mostrando, deste modo, flexibilidade para aprender e alguma autorregulação (Goldman & Pellegrino, 2015).

As características do género textual parecem ser conhecidas pelos alunos, nomeadamente, a ideia de paráfrase e de fidelidade ao texto. Eles compreendem que o resumo, apesar de ser um novo texto, pelas suas palavras, que tem validade por si só e autonomia (Spinillo, 2009), “é um texto sobre texto” (idem, p. 363), é “criar a história através da mesma história” (aluna L), e, por isso, tem de respeitar as ideias do texto fonte. A necessidade de selecionar informação, atividade inerente ao resumo, foi também assinalada. As afirmações dos alunos indicam que passaram da noção de cópia para a de resumo, tendo a consciência de que têm de ser textos breves, claros e em que só está presente o que é essencial (Spinillo, 2009).

(iii) *aprendizagens mais significativas na elaboração do resumo*

Tanto o ensino da leitura como da escrita deve estar associado a contextos autênticos e significativos para os alunos, a tarefas que visem ler para aprender e escrever para construir conhecimento (Goldman, 2012; Sousa, 2015). Dessa forma, o aluno está a questionar, a refletir, a pensar sobre o que já sabe (Costa-Pereira & Sousa, 2017). É desse processo de interrogação e confronto com o problema, que pode construir conhecimento a partir do texto, no âmbito das disciplinas, deixando de perceber as propostas de leitura e escrita como exercícios exclusivos de Língua (Sousa, 2015). Trata-se de atribuir significado e intencionalidade à escrita e à leitura. Os alunos reconhecem este princípio, quando afirmaram que os resumos são uma forma de estudar, de compreender, e que lhes permitem aprender conteúdos das várias disciplinas. A professora cooperante ressalva também a importância de resumir, por ser uma tarefa muito solicitada aos alunos pelos professores.

O trabalho colaborativo é vantajoso para os alunos, ora porque podem alargar as suas perspetivas, através da partilha de ideias com os colegas, ora porque aprendem a aceitar e a respeitar o outro e a sua opinião ou ainda porque “permite que os alunos que não estão tão à vontade se libertem e desinibam, socializando com os restantes elementos.” (Pereira, Cardoso & Rocha, 2015, p. 227). Estas vantagens e outras foram identificadas pelos alunos, no âmbito do trabalho desenvolvido na leitura e na escrita. Os estudantes acrescentam, por exemplo, a ideia de mudança de papéis, dentro do grupo de trabalho, isto é, os alunos que inicialmente assumiam um papel mais passivo, sendo o colega a explicitar o que devia fazer, foram ganhando mais confiança e, no final, já partilhavam também as suas ideias e tinham sugestões para a elaboração do resumo.

Pelas afirmações anteriores, sobressai a importância da interação na aprendizagem, isto é, a aprendizagem do nível intersubjetivo para o intrasubjetivo (Vygotsky, 1978; Goldman & Pellegrino, 2015). É a interação, a colaboração e o confronto com as ideias do outro que levam o aluno a problematizar o que já sabe (Goldman & Pellegrino, 2015). Esta ideia de que a partilha e o confronto com as ideias e texto do outro permitem ao aluno avançar no conhecimento (Vygotsky, 1978), está presente nos resultados do *focus grupo*, quando os alunos afirmam que ao conhecerem o texto do colega puderam verificar se o seu estava bem e que, a partilha de estratégias para

identificar as ideias principais, levou-os a perceber que algumas das suas ideias não estavam corretas. Assim, a percepção dos alunos sobre os momentos de colaboração revela que reconhecem a importância de escrever com um colega e de partilhar os seus escritos para escreverem melhores textos (Goldman & Pellegrino, 2016). Observa-se verdadeiramente a construção de uma imagem mais positiva de aprendente (Goldman & Pellegrino, 2015).

Os alunos explicitaram as estratégias usadas na elaboração do resumo. Nessa explicitação, é visível o reconhecimento das fases antes e durante a leitura, assim como algumas estratégias cognitivas e metacognitivas, indiciando alguma consciência das estratégias a usar quando se faz um resumo. Ora se os processos cognitivos e metacognitivos permitem ao leitor identificar uma perda de compreensão e mobilizar estratégias para a solucionar (Costa-Pereira & Sousa, 2017; Sousa, 2015), o facto de os reconhecerem e explicitarem estratégias usadas, é indicador de algumas aprendizagens, nomeadamente de metacognição.

De salientar que são indicadores de aprendizagens comportamentos como os observados durante o pós-teste. Como referido, os alunos sublinharam e condensaram parágrafos o que não tinha acontecido no pré-teste. Sublinhar e sintetizar são comportamentos de estudo (Balula, 2007), indicadores de aprendizagem de gestos de uma cultura escolar. Vemos como as tarefas implementadas desencadearam um processo de aculturação (Chauveau, 2011), isto é, os estudantes revelam comportamentos da cultura da escola que não se observaram no pré-teste. O facto de os estudantes antes de começarem a escrever o resumo terem sublinhado e sintetizado o parágrafo são indicadores de adaptação a uma cultura outra com a qual entraram em contacto.

Os comportamentos descritos podem indicar ainda que se contribuiu para a autonomização do leitor, que passa a aplicar estratégias para compreender e aceder ao significado (NRP, 2000).

(iv) *percepção dos alunos acerca do desenvolvimento de competências*

Os alunos consideram ter desenvolvido competências associadas à elaboração do resumo. Segundo os próprios, melhoraram a escrita de resumos e as rotinas de estudo com a intervenção.

Para além disso, atribuem funcionalidade a essas competências, pois, segundo eles, as mesmas permitem-lhes fazer melhores resumos quando têm de estudar para outras disciplinas (Goldman, 2012).

(v) opinião da professora titular sobre o trabalho realizado

Resumir é uma atividade muito solicitada aos alunos nas diferentes disciplinas, sendo útil para estes saber o que fazer para o escrever e como o escrever (Spinillo, 2009). A professora destacou esse facto, referindo que os alunos têm de ser capazes de extrair informação de vários tipos de textos, no âmbito das disciplinas. A docente salientou ainda o facto de a estratégia ser nova para os alunos, mas bem-recebida e interiorizada pela maioria.

Analisando os resultados associados a cada questão pode referir-se que o objetivo geral desenvolver competências de compreensão na leitura foi alcançado. Foi também possível avaliar o impacto do ensino explícito de estratégias cognitivas no desenvolvimento de competências de compreensão leitora e escrita de resumos dos alunos, objetivo específico.

9. CONCLUSÕES

Esta investigação pretendeu dar conta de aspetos de aprendizagem de resumos em língua portuguesa e HGP. Há indicadores que, embora pareçam divergentes, convergem na qualidade textual observada. É exemplo, a regressão do critério brevidade, do pré para o pós-teste, que se justifica com melhores textos, mais coerentes e com estruturas linguísticas mais complexas. Nesse sentido, o presente estudo vem corroborar outros anteriores (Clarke, Truelove, Hulme & Snowling, 2014; Goldman, 2012; NRP, 2000) que indicam o impacto positivo nas competências de compreensão leitora e escrita, quando os alunos vivenciam ensino explícito de estratégias cognitivas e metacognitivas de compreensão de resumos.

Para além de melhores produções, verificaram-se melhorias noutras competências como a explicitação do raciocínio ou a cooperação, eventual reflexo do contributo global do uso de estratégias múltiplas de ensino. Estratégias estas sustentadas em princípios como a modelização, a colaboração, a mobilização dos conhecimentos prévios e a interdisciplinaridade. Consideramos, por isso, proveitoso adotar estas estratégias, e, mais do que isso, realizar investigação acerca do resumo noutros níveis de ensino e no âmbito de várias disciplinas. Seria interessante compreender, por exemplo, qual a perceção dos professores sobre a competência de resumir dos alunos.

Não podemos terminar sem identificar as limitações inerentes ao estudo. O estudo desenvolveu-se em 6 semanas, um período restrito, além disso, estes alunos nunca tinham tido experiências de ensino explícito de resumo e alguns alunos tinham dificuldades de leitura tanto de compreensão como de fluência. Outra limitação a assinalar é o número de dados disponível para a análise, uma vez que a intervenção foi realizada com os 40 alunos e só foi possível avaliar resumos de 22 alunos, por faltas excessivas dos alunos.

10. REFLEXÃO FINAL

O perfil profissional de um professor constrói-se, em boa parte, a partir da prática, ou melhor, da reflexão na ação e sobre a ação. Nesse sentido, compreende-se a importância de unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada no período de formação inicial.

Os momentos de prática pedagógica propiciam a tão desejada interação com os alunos, mas, mais do que isso, contribuem para várias aprendizagens fundamentais para aqueles que desejam ser professores. Os períodos de prática vivenciados, assim como a investigação apresentada, não foram exceção, sendo possível referir diversos aspectos significativos promotores do desenvolvimento pessoal e profissional.

Em ambos os estágios, foi possível contactar com contextos socioeducativos e perspectivas diversas, faixas etárias distintas e observar práticas de ensino. Todos esses aspectos permitiram a reflexão sobre várias dimensões do processo de ensino e aprendizagem. É de destacar que o contacto com alunos de contextos diferentes, me possibilitou a reflexão sobre a importância do professor na formação do cidadão, isto é, na dimensão do *aprender a ser*. As realidades dos alunos eram díspares, o que se traduzia em necessidades diferentes ao nível das competências sociais e às quais correspondiam uma postura diferente dos professores. O contacto com estas realidades reavivou a pertinência de se considerarem as características dos alunos e as suas realidades na tomada de decisões pedagógicas.

A experiência no contexto de 1.º CEB permitiu a observação e dinamização de várias estratégias e rotinas até então conhecidas somente na teoria, constituindo uma oportunidade de mobilização dos referenciais teóricos. O estágio do 2.º CEB foi uma boa surpresa, uma vez que tive a oportunidade de ver e implementar atividades, em que o aluno assume um papel mais ativo e responsável no seu processo de ensino e aprendizagem, apesar das limitações temporais e espaciais associadas à PES neste ciclo. Para além disso, estas duas práticas permitiram refletir sobre aprendizagem e corroborar a importância de mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, da dimensão intersubjetiva da aprendizagem e da dimensão colaborativa desta e, ainda, da

interdisciplinaridade, através da sua implementação. Este processo, ao nível profissional, foi deveras significativo.

A planificação de todas atividades revelou-se essencial no decorrer da prática, na medida em que me permitiu refletir sobre os vários caminhos possíveis e as decisões mais adequadas. Planificar a ação e prever as possíveis dúvidas dos alunos e percursos possíveis de aprendizagem constitui-se ainda mais imprescindível nos momentos que integraram a investigação. Tratando-se do ensino e da aprendizagem de estratégias cognitivas e metacognitivas, tive eu própria de refletir sobre elas para, enquanto professora, poder ajudar os alunos a conhecê-las e a mobilizá-las.

As práticas pedagógicas alicerçaram-se em fundamentos científico-pedagógicos e contemplaram uma dimensão reflexiva. Foi essa conjugação entre os saberes e as reflexões sobre a prática que me ajudaram a equacionar a professora que quero ser. Uma professora que reconhece a necessidade de descentralizar o papel do professor, dando voz aos alunos, implicando-os ativamente no seu processo de ensino. Com a realização da investigação, principalmente, confirmei que os alunos valorizam quando é solicitada a sua opinião. Além do mais, o pensamento dos alunos fornece pistas ao professor para ajustar práticas e, simultaneamente, promove a reflexão do próprio aluno sobre o que aprende e a forma como aprende.

A reflexão sobre a ação e na ação acarretaram a procura de respostas fundamentadas e a justificação das minhas ações. Nesse processo, abordei várias perspetivas e experimentei estratégias que me ajudaram a clarificar qual o caminho a seguir. Saber o porquê e quais os objetivos do que propomos aos alunos facilita a tomada de decisões nos momentos imprevistos e a compreensão de algumas dúvidas. Esta dimensão reflexiva e investigativa, ainda que complexa, é essencial e, de acordo com Alarcão (2001), “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.” (p. 6).

A realização da investigação foi um processo exigente, mas muito enriquecedor. Exigente devido aos imprevistos que foram surgindo. Foi, aliás, por ter de agir perante imprevistos, que compreendi a importância de saber ultrapassar esse tipo de situações. Apesar de, muitas vezes, as situações não serem exatamente como idealizamos, temos de

agir e encontrar soluções. Esta é uma aprendizagem, mais do que ao nível profissional, a nível pessoal.

De acrescentar ainda que a investigação constituiu “um processo privilegiado de construção do conhecimento.” (Ponte, 2002, p. 3). Desde a definição da problemática, à revisão bibliográfica, à definição do plano de intervenção e da metodologia, todas as fases me ajudaram a crescer. O facto de, ao longo das semanas, observar a evolução dos diálogos dos alunos e momentos de discussão sobre as estratégias de identificação das ideias principais cada mais complexos e com mais participantes foi um incentivo e um indicador de que o trabalho desenvolvido estava a desenvolver competências. E compreende-se, assim, que as aprendizagens realizadas pelos alunos vão mais além do que as podem ser avaliadas num produto.

Futuramente, pretendo ser uma professora reflexiva para responder às características dos alunos e da sociedade, porque a reflexão e a investigação sobre as práticas permitem a construção da profissionalidade, e as definições de ensinar e de aprender constituem construções histórico-sociais em permanente evolução (Roldão, 2007), isto é, são resultado de um tempo específico e de uma sociedade. Como é conhecido, o contexto social vai-se modificando ao longo do tempo e com ele as conceptualizações do que é ensinar, aprender, do papel dos diferentes agentes e da escola. Por isso, reconheço a necessidade de continuar, enquanto professora, a reflexão na ação e sobre a ação.

Termino este período de formação, sabendo que tenho muito para melhorar e para aprender e que os meus alunos e colegas contribuirão para tal, mas com a certeza de que procurarei dar sempre o melhor de mim aos alunos e à Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. D. (2006). O Tempo de Estudo Autónomo na Aprendizagem da Língua Estrangeira: Treinar, Consolidar, Aprofundar Conhecimentos e Competências. *Escola Moderna*, 27 (5), 38-55.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGrawHill.
- Balula, J. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do Português*. Dissertação de doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado em [http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1242/1/JPRBalula%20\(2007\).pdf](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1242/1/JPRBalula%20(2007).pdf)
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3 (2), 91-110.
- Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interacções professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34.
- Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In Lomas, C., *O valor das palavras: falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 201-222). Lisboa: Edições ASA.

- Carvalho, J. (2003). *Escrita: percursos de Investigação*. Barcelos: Departamento de Metodologias da Educação Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Carvalho, J. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interacções*, 27, 186-206.
- Carvalho, J., & Pimenta, J. (2007) 'Writing to Acquire and Express Knowledge: A Study with University Engineering Students' in *Literacy without Boundaries - Proceedings of the 14th European Conference on Reading*. ed. by Shiel, G., Stričević, I. and Sabolović-Krajina, D. Osijek: Croatian Reading Association. 327-330.
- Chall, J. (1996). Stages of reading development. New York: McGraw-Hill.
- Chauveau, G. (2011). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie culturelle de la lecture*. Paris: Retz.
- Clarke, P., Truelove, E., Snowling, M. (2014). Developing Reading Comprehension. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Costa-Pereira, T., & Sousa, O.C. (2017). Ler e escrever para construir conhecimento. *Atas do 12ª Encontro da Associação de Professores de Português: Língua e Literatura na escola do Séc. XXI (s/p)*. Lisboa: Associação dos Professores de Português.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355- 379.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In Resnick, L. B. (Ed.) *The nature of intelligence* p. 231-236. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Lisboa: Edições ASA.

- Goldman, S. (2012). Adolescent Literacy: Learning and Understanding Content. *The Future of Children*, 22(2), 89-116.
- Goldman, S. R., & Pellegrino, J. W. (2015). Research on Learning and Instruction: Implications for Curriculum, Instruction, and Assessment. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 33–41. Retrieved from <http://doi.org/10.1177/2372732215601866>
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Imaginário, S., Jesus, S. N., Morais, F., Fernandes, C., Santos, R., Santos, J. & Azevedo, I. (2014). Motivação para a Aprendizagem Escolar: Adaptação de um Instrumento de Avaliação para o Contexto Português. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 91-105.
- Leite, C. & Pinto, C. L. (2016). Trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 69-91.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: guião prático para o professor* (pp. 1-31). Lisboa: Lidel.
- Morgado, J., Fernandes, P. & Mouraz, A. (2011). Contextualizar o currículo para melhorar a aprendizagem dos alunos. In Reis, C. & Neves, F. (Ed.). *Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- National Research Painel (2000). Teaching children to read: An Evidence-Based Assessment of Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Consultado em <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Oliveira, J. (2002). (In) Disciplina na sala de aulas: perspectiva de alunos e de professores. *Psicologia Educação e Cultura*, 7(1), 69-99.

- Pereira, C., Cardoso, A.P. & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar*, 20, 224-233.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editores.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Postic, M. (2008). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Rodrigues, M. L., Alçada, I., Calçada, T. & Mata, J. (2017). Apresentação de Resultados do Projeto Aprender a ler e a escrever em Portugal (Relatório de Progresso). Consultado em https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Noticias/Documents/Apresentação%20de%20resultados_22Maio_V3.pdf
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-181.
- Rose, D. (2007) Towards a reading based theory of teaching. In Barbara, L. & Sardinha, T. B. (Eds.). *Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress*. São Paulo. Disponível em <http://www.pucsp.br/isfc>
- Silva, I. S., Veloso, A. L. & Keating, J. B. (2014). Focus Group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.
- Sim-sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In Carvalho, J. (Org.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 197-226). Porto: Porto Editora
- Sim-Sim, I. (Org.). (2006) *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições ASA.
- Spinillo, A. G. (2009). “Eu Sei Fazer uma História Ficar Pequena.” A Escrita de Resumo por Crianças. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 362-373.

- Sousa, F. & Palmeirão, C. (2015). As práticas de ensino e suas implicações na (in)disciplina na sala de aula. In Machado, J. (Coord.) *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres* (pp. 613-623). Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Sousa, O. C. (2010). Emergência e desenvolvimento de relações de causalidade em narrativas de crianças. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 12 (1), 91-104.
- Sousa, O.C. (2015). *Textos e Contextos leitura, escrita e cultura letrada*. Editora: Média XXI.
- Sousa, O. C. & Gonçalves, C. (2012). Ler e escrever: percursos de aprendizagem In Estrela, T. et al (2012). *Revisitar os Estudos Curriculares. Onde estamos e para onde vamos?* Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Viana, F.L. (2009). *O Ensino da Leitura: a avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F.L., Ribeiro, I.S., Fernandes, A., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora: Da teoria à prática pedagógica. Um Programa de intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Centro de Investigação em Psicologia da Universidade do Minho. Centro de estudos da criança da Universidade do Minho.
- Vieira, C.C. & Martins, M. L. (2015). *O meu país: História e Geografia de Portugal, 6.º ano*. Lisboa: LEYA.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press

ANEXOS

ANEXO A. DESCRIÇÃO DAS ROTINAS

As seguintes denominações são originárias do contexto educativo, assim como as descrições, que correspondem ao que se observou em cada rotina.

Trabalho de Texto: Nesta rotina, existem várias atividades relacionadas com a compreensão leitora e com a revisão textual. De forma alternada, há sessões em que todos colaboram para um melhorar um texto de um aluno, corrigindo erros, alterando frases, etc; e outras em que é realizada uma ficha de compreensão de um texto (de uma aluna ou de autor). A partir destes textos, a professora realiza apontamentos e exercícios de gramática.

Conselho de Cooperação: Esta rotina ocorre à segunda de manhã e à sexta à tarde. O período de segunda-feira de manhã, é o momento em que os alunos se propõem para a realização de tarefas semanais e constroem a agenda semanal. Na sexta-feira à tarde, são discutidos os problemas que ocorreram ao longo da semana e são propostas mudanças.

Tempo de Estudo Autónomo: Rotina diária, em que os alunos, individualmente realizam duas fichas obrigatórias de português e de matemática. Findo esse trabalho, podem realizar ficheiros de português, matemática e estudo do meio, consoante as suas dificuldades ou interesses, escrever textos livres, ler um livro e completar uma ficha de leitura sobre o mesmo ou fazer um exercício sobre o número do dia.

Apresentação de Produções: momento em que os alunos apresentam à turma, de forma individual, a pares ou pequeno grupo, algo que consideram ser “importante” partilhar: uma viagem, a leitura de um livro, uma pesquisa, etc. No final de cada apresentação, há um momento de comentários e perguntas.

Matemática Coletiva: É uma rotina em que são aprendidos conteúdos de matemática e realizados exercícios de consolidação dos mesmos, com correção em grande grupo para que possam ser partilhadas diversas estratégias de resolução de exercícios.

Trabalho por Projeto: Nesta rotina são desenvolvidos conteúdos de Estudo do Meio em pequenos grupos. Normalmente são escolhidos dois temas e dois grupos que devem fazer pesquisa e criar um suporte de apresentação para a restante turma.

ANEXO B. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Legenda: Vermelho – Não/Nunca; Amarelo – Às vezes/ com dificuldades; Verde – Sim; Azul – Não observado/ não se aplica

Tabela B1.

Avaliação diagnóstica de Português

Domínio	Objetivos	Indicadores de avaliação	Alunos																						
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Oralidade	1. Respeitar regras da interação discursiva	1.1. Respeita o princípio de cortesia																							
		1.2. Utiliza formas de tratamento adequadas.																							
	2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos	2.1. Refere o essencial de textos ouvidos.																							
		3.1. Fala de forma audível.																							
	3. Produzir um discurso oral com correção	3.2. Utiliza a entoação adequada.																							
		3.3. Utiliza o ritmo adequado.																							
		3.4. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação.																							
		3.5. Partilha ideias e sentimentos.																							

Tabela B3.
Avaliação diagnóstica de Matemática

Domínio	Objetivos	Indicadores de avaliação	Alunos																						
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Números e Operações	1. Reconhecer a paridade	1.1. Distingue os números pares dos números ímpares.																							
		1.2. Identifica um número par como uma soma de parcelas iguais a 2																							
		1.3. Reconhece que um número é par quando é a soma de duas parcelas iguais.																							
		1.4. Reconhece a alternância dos números pares e ímpares na ordem natural.																							
		1.5. Reconhece a paridade de um número através do algarismo das unidades.																							
	2. Descodificar o sistema de numeração decimal	2.1. Lê e representa qualquer número natural até 1000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem.																							
		2.2. Escreve os números por extenso.																							
		2.3. Escreve os números por ordens																							

[illegible]

Legenda: Vermelho – Não/Nunca; Amarelo – Às vezes/ com dificuldades; Verde – Sim; Azul – Não observado/ não se aplica

Tabela B4.
Avaliação diagnóstica de Educação Musical

Nº alunos Meta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Interpreta uma canção controlando vocalmente mudanças súbitas de andamento e de intensidade.	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Azul	Amarelo	Verde	Amarelo
Interpreta uma canção respeitando a sua estrutura rítmica.	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Azul	Amarelo	Verde	Amarelo
Reproduz padrões rítmicos mediante um modelo, utilizando percussão corporal e instrumentos.	Amarelo	Amarelo	Verde	Vermelho	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde

Nota. Elaboração própria

Legenda: Vermelho – Não/Nunca; Amarelo – Às vezes/ com dificuldades; Verde – Sim; Azul – Não observado/ não se aplica

Tabela B5.
Avaliação diagnóstica de Expressão Plástica

Nº alunos Meta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Representa plasticamente objetos através da pintura (tintas guache, pastel de óleo, aguarela e papier machê).	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Cria composições plásticas com manchas livres de cor, utilizando a pintura (tintas, pastel de óleo ou seco, colagem, técnica mista).	Azul	Verde	Verde	Azul	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Verde	Azul	Verde	Azul	Azul	Verde	Azul	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul

Nota. Elaboração própria

Legenda: Vermelho – Não/Nunca; Amarelo – Às vezes/ com dificuldades; Verde – Sim; Azul – Não observado/ não se aplica

Tabela B6.

Avaliação diagnóstica das Competências Sociais

Nº Alunos			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Descritor de Avaliação																									
Autonomia	Realiza o trabalho	Sozinho																							
		Com ajuda																							
Cooperação	Ajuda os colegas na realização de tarefas individuais																								
	Pede ajuda aos colegas nas tarefas individuais																								
	Coopera com os colegas em momentos de trabalho de grupo																								
Relacionamento	Com a professora																								
	Com os colegas																								
	Resolve conflitos	Recorrendo à professora																							
		Recorrendo aos colegas																							
		Recorrendo ao C. Cooperação																							
Participação	Participa	Espontaneamente de forma pertinente																							
		Quando solicitado																							
	Respeita as regras de comunicação	Pede a palavra																							
		Aguarda a vez																							
	Não participa																								
	Respeita o trabalho desenvolvido																								
Responsabilidade	Cumpre as suas tarefas da sala																								
	Conclui as atividades																								
	Respeita os horários																								
	Respeita o trabalho dos colegas																								

Nota. Elaboração própria

Avaliação Diagnóstica de Expressão Motora

Bloco 1 — Perícia e Manipulação

Objetivos	Critérios de êxito	Parâmetros
1. LANÇAR para cima (no plano vertical) uma bola (grande) e RECEBÊ-LA com as duas mãos acima da cabeça (o mais alto possível) depois de bater uma palma e de a bola tocar no chão.	a) Mantém-se no mesmo lugar	N/S
	b) Apanha a bola depois de bater uma palma e de a bola tocar no chão	N/S
2. DRIBLAR, com a mão esquerda e direita, em deslocamento, sem perder o controlo da bola.	a) Mantém a bola ao nível da cintura	N/S
	b) Posiciona a mão corretamente para driblar.	N/S
3. PASSAR por dentro de um arco e rolar no chão, sem o derrubar.	a) Salta para dentro do arco antes de cair no chão.	N/S
	b) Roda o arco verticalmente	N/S
4. Fazer TOQUES DE SUSTENTAÇÃO de uma bola de espuma com uma face da raquete ao nível da cintura, parado e em deslocamento.	a) Faz toques de sustentação com a raquete parado.	N/S
	b) Faz toques de sustentação com a raquete em movimento	N/S

Bloco 2 – DESLOCAMENTOS E EQUILÍBRIOS

Objetivos	Critérios de êxito	Parâmetros
5. SALTAR em comprimento, após curta corrida de balanço e chamada a um pé numa zona elevada, com receção a pés juntos num colchão ou caixa de saltos.	a) Impulso com um apoio.	N/S
	b) Estica as pernas durante o salto.	N/S
6. SUBIR E DESCER o espaldar percorrendo todos os degraus	a) Sobe o espaldar percorrendo todos os degraus.	N/S
	b) Desce o espaldar percorrendo todos os degraus.	N/S
7. Fazer CAMBALHOTA à frente no colchão, terminando a pés juntos, mantendo a mesma direção durante o enrolamento.	a) Mantém o queixo encostado ao corpo.	N/S
	b) Mantém as pernas juntas.	N/S

	Objetivo	Aluno	Turma (23 crianças)
Avançado (A)	S + S	Mais de 10 S	Pelo menos 16 alunos em nível avançado
Elementar (E)	S + N	De 6 a 10 S	Menos de 16 alunos em nível avançado e menos de 16 alunos em nível introdutório

Introdutório (I)	N + N	Menos de 6 S	Pelo menos 16 em nível introdutório																			
-------------------------	-------	--------------	-------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Nº dos alunos Objetivos/ Critérios de êxito		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Objetivo 1	Critério a)	N	S	S	N	S	S	S	S	S	N	N	N	S	N	S	S	S	S	S	N	N	S	N
	Critério b)	N	S	S	N	S	S	S	S	S	N	N	N	S	N	S	S	S	S	S	N	N	S	N
Objetivo 2	Critério a)	S	N	N	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	N
	Critério b)	S	N	N	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	N
Objetivo 3	Critério a)	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Critério b)	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Objetivo 4	Critério a)	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Critério b)	N	N	N	N	N	S	S	N	S	N	N	N	S	N	S	S	S	S	N	N	S	S	S
Objetivo 5	Critério a)	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S
	Critério b)	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Objetivo 6	Critério a)	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Critério b)	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Objetivo 7	Critério a)	N	N	N	N	N	S	S	N	S	N	N	N	S	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
	Critério b)	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Nível do Aluno		E	E	E	I	A	A	A	A	A	E	E	E	A	E	A	A	A	A	E	E	E	A	E
Nível do Objetivo 1		Avançado																						
Nível do Objetivo 2		Avançado																						

Nível do Objetivo 3	Elementar			
Nível do Objetivo 4	Avançado			
Nível do Objetivo 5	Avançado			
Nível do Objetivo 6	Elementar			
Nível do Objetivo 7	Elementar			

ANEXO C. POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES

Tabela C1.

Potencialidades e fragilidades da turma do 1.º CEB

Potencialidades	Fragilidades
<p><u>Competências transversais:</u></p> <p>Capacidade Reflexiva;</p> <p>Capacidade de pesquisa de informação</p> <p>Organização no Plano Individual de Trabalho;</p> <p><u>Competências sociais:</u></p> <p>Autonomia na organização dos materiais;</p> <p>Capacidade de reflexão e interação na resolução de conflitos entre pares e em pequenos grupos;</p> <p>Pensamento crítico e capacidade de comunicação;</p> <p><u>Português:</u></p> <p>Leitura fluente;</p> <p>Apresentação de Produções – competências de expressão oral desenvolvidas;</p> <p>Compreensão leitora (maioritariamente compreensão literal);</p> <p>Gosto pela leitura;</p> <p><u>Matemática:</u></p> <p>Contagens de dinheiro;</p> <p>Identificam polígonos e não polígonos;</p> <p><u>Estudo do Meio:</u></p> <p>Associa um órgão ao sentido;</p> <p>Reconhece os meses do ano e os dias correspondentes a cada um;</p> <p><u>Expressões:</u></p> <p>Cantam com afinação, andamento e ritmo adequados;</p> <p>Tocam uma canção no xilofone.</p>	<p><u>Competências transversais:</u></p> <p>Dificuldade, de alguns alunos, em acompanhar o trabalho que está a ser desenvolvido pela maioria dos membros da turma;</p> <p>Trabalhar em grupo;</p> <p><u>Competências sociais:</u></p> <p>Incumprimento das regras de sala de aula;</p> <p>Necessidade de relembrar as tarefas de gestão da sala;</p> <p>Incumprimento das regras de interação conversacional oral;</p> <p><u>Português:</u></p> <p>Ler com entoação;</p> <p>Fronteira de frase;</p> <p>Estruturação de ideias nos textos;</p> <p>Compreensão de textos ou frases simples;</p> <p>Desconhecimento de regras básicas de ortografia;</p> <p>Desconhecimento de algumas regras gramaticais;</p> <p><u>Matemática:</u></p> <p>Algoritmos;</p> <p>Estratégias de cálculo mental e de resolução de problemas;</p> <p><u>Estudo do Meio:</u></p> <p>Não foram encontradas fragilidades nos temas abordados;</p> <p><u>Expressões:</u></p> <p>Coordenação motora (alguns alunos);</p> <p>Motricidade fina.</p>

Nota. Elaboração própria.

ANEXO D. QUESTÕES CENTRAIS DA INTERVENÇÃO

- *Como estimular o cumprimento e a interiorização de regras de comportamento em sala de aula?*
- *Como diminuir os comportamentos de indisciplina para rentabilizar o tempo de aprendizagens?*
- *Que tipo de atividades promover para desenvolver a competência de resolução de problemas?*
- *Que tipo de atividades promover para que os alunos recorram a estratégias de cálculo mental?*
- *Que estratégias mobilizar para que os alunos melhorem a competência de produção de textos?*

ANEXO E. INDICADORES DE AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS GERAIS

Tabela E1.

Objetivos gerais e específicos e indicadores de avaliação

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação
1. Desenvolver a competência de cálculo mental	1.1. Adicionar mentalmente um número de dois algarismos com um número de um algarismo e um número de dois algarismos com um número de dois algarismos.	1.1.1. Adiciona mentalmente um número com dois algarismos com um número de um algarismo; 1.1.2. Adiciona mentalmente um número com dois algarismos com um número com dois algarismos;
	1.2. Subtrair mentalmente um número de dois algarismos com um número de um algarismo e um número de dois algarismos com um número de dois algarismos.	1.2.1. Subtrai mentalmente um número com dois algarismos com um número de um algarismo; 1.2.2. Subtrai mentalmente um número com dois algarismos com um número com dois algarismos;
	1.3. Recorrer a diferentes tipos de comunicação de raciocínio.	1.3.1. Expressa o seu raciocínio por escrito; 1.3.2. Comunica oralmente o seu raciocínio aos colegas.
2. Desenvolver estratégias de resolução de problema	2.1. Resolver problemas.	2.1.1. Apresenta estratégias para a resolução de problemas.
	2.2. Reconhecer a existência de diversas estratégias de resolução de problemas.	2.2.1. Recorre a diversas estratégias de resolução de problemas.
	2.3. Recorrer a diferentes tipos de comunicação de raciocínio.	2.3.1. Expressa o seu raciocínio por escrito; 2.3.2. Comunica o seu raciocínio aos colegas.
3. Melhorar competência de produção textual	3.1. Planificar a escrita de textos	3.1.1. Regista ideias acerca do tema.
	3.2. Redigir corretamente.	3.2.1. Respeita as regras de pontuação; 3.2.2. Utiliza vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto; 3.2.3. Atribui um título ao texto. 3.2.4. Introduce parágrafos para iniciar um novo assunto. 3.2.5. Inicia as frases com letra maiúscula. 3.2.6. Respeita a estrutura do género textual.
	3.3. Rever textos.	3.3.1. Apresenta sugestões de melhoria para o seu texto e para o dos colegas. 3.3.2. Reconhece elementos em falta. 3.3.3. Reflete acerca do texto escrito.
	3.4. Aprender regras básicas de ortografia.	3.4.1. Reconhece que antes de p ou b se escreve m. 3.4.2. Reconhece que quando a sílaba tónica está no meio da palavra esta termina com am.
4. Melhorar o comportamento na sala de aula	4.1. Cumprir as regras pré-estabelecidas pelo grupo;	4.1.1. Reconhece as regras básicas da sala de aula; 4.1.2. Cumpre as regras da sala de aula.
	4.2. Refletir de forma crítica sobre o seu comportamento.	4.2.1. Reflete acerca do seu comportamento; 4.2.2. Reflete acerca do comportamento dos outros.

Nota. Elaboração própria

ANEXO F. AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PI E DAS APRENDIZAGENS

Avaliação das aprendizagens dos alunos

Português

No que diz respeito à área disciplinar de Português, o trabalho desenvolvido incidiu em todos os domínios. No domínio da Oralidade, os alunos revelaram ter uma participação ativa nos momentos de expressão oral, respeitando, na maioria, as regras de interação. Contudo, alguns alunos ainda apresentavam dificuldades em adequar o tom de voz.

Em relação ao domínio da Leitura e Escrita, o trabalho desenvolvido incidiu na escrita de textos descritivos, enfatizando o trabalho processual. Os alunos apresentaram melhorias, principalmente no processo de planificação. No entanto, no processo de revisão, alguns alunos ainda revelavam dificuldades na sugestão de melhorias do texto. No que diz respeito à compreensão leitora, houve melhorias nas questões de organização da informação, mas existiam ainda algumas dificuldades na justificação da sua opinião.

No domínio do Conhecimento Explícito da Língua, os alunos identificaram as classes de palavras com mais facilidade, nomeadamente, os nomes. É possível ainda afirmar, apesar dos dados serem escassos, que os alunos conseguem identificar verbos.

Matemática

Em relação à área curricular de Matemática, o trabalho realizado incidiu em três domínios: Números e Operações, Organização e Tratamento de Dados e Geometria e Medida. No primeiro domínio, os alunos demonstraram ser capazes de reconhecer a paridade dos números, de ler e escrever números por extenso, ordens e classes, resolver operações de adição ou subtração em momentos de cálculo mental e de resolução de problemas. A avaliação destas competências será apresentada mais adiante, tendo em conta que concorreram para o alcance dos objetivos do PI.

No domínio da Organização e Tratamento de dados, os alunos foram capazes de recolher e organizar dados. Contudo, em relação à representação dos dados através de

gráficos, houve algumas dificuldades na utilização da malha quadriculada para construir um gráfico de barras.

Por fim, em relação ao domínio Geometria e Medida, foi abordada uma medida não geométrica – o dinheiro – através da exploração de material didático que simula dinheiro real. Foi possível conferir que os alunos demonstraram ser capazes de realizar contagens de dinheiro com euros. No entanto, nas atividades iniciais de exploração, existiram algumas dificuldades em relação aos centimos, mas que posteriormente foram colmatadas.

Estudo do Meio

Nesta área, os conteúdos são desenvolvidos através de Trabalho por Projeto, no qual os alunos desenvolvem competências de pesquisa e seleção da informação. No entanto, não explanamos dados de avaliação, porque no período de intervenção, apenas dois grupos de alunos desenvolveram trabalho neste sentido.

Relativamente ao Estudo do Meio, o trabalho desenvolvido foi relacionado com o Bloco 1. À descoberta de si mesmo – O seu Corpo, mais concretamente os Dentes. Os alunos demonstraram ser capazes de reconhecer os cuidados que se devem ter com os dentes, a importância de lavar os dentes e reconheciam a existência de diferentes tipos de dentes. Contudo, alguns alunos demonstraram dificuldades em identificar a posição dos diferentes dentes na boca.

Expressões Artísticas e Educação Física

No que diz respeito às áreas das Expressões Artísticas e Educação Física os resultados são pouco conclusivos devido à pouca possibilidade de exploração das mesmas. No entanto, importa salientar determinadas aprendizagens e competências demonstradas em cada uma delas.

Na expressão dramática, os alunos demonstraram boas capacidades de improvisação e de cooperar com os colegas de grupo, sendo que, a maioria dos alunos “se sentiu à vontade” com a exposição. Contudo, verificou-se a existência de fragilidades ao nível da exploração do espaço.

No que respeita à Expressão Plástica, foi notória uma melhoria na utilização da tesoura e no corte, bem como nas ilustrações, em que demonstraram mais cuidado em respeitar as linhas do desenho.

A Expressão Musical foi trabalhada através da criação de uma coreografia tendo em conta uma determinada música, na qual os alunos demonstraram reconhecer o andamento e pulsação da mesma e relacionar as mudanças no ritmo como um auxiliar dos movimentos coreográficos.

Por fim, em relação à Expressão Motora, as aprendizagens foram relacionadas com o Bloco – Jogos em articulação com o conteúdo da Matemática “Números Pares e Impares”, nas quais os alunos demonstraram ser capazes de cumprir as instruções dadas pelo professor e reagir rápido aos diferentes estímulos

Competências Sociais

Relativamente à área das Competências Sociais, mais especificamente em relação ao comportamento, este era bastante irregular, no entanto, alguns alunos demonstraram melhorias nos momentos de pedir a palavra, aguardar a sua vez para falar e respeitar as intervenções dos colegas. De destacar o facto de a maioria dos alunos reconhecer e cumprir as regras da sala de aula, mas três alunos ainda tinham bastantes dificuldades em cumprir. A avaliação desta área será desenvolvida mais adiante, pois concorre para um dos objetivos do PI.

Avaliação do Projeto de Intervenção

Relativamente ao objetivo **1. Desenvolver a competência de cálculo mental** é possível constatar que a maioria os alunos já mobilizava alguma estratégia de cálculo mental e foi melhorando a explicitação do seu raciocínio por escrito. Em relação à explicitação oral, não foi possível observar todos os alunos porque nos momentos de correção, só era possível que dois ou três alunos partilhassem estratégias mobilizadas.

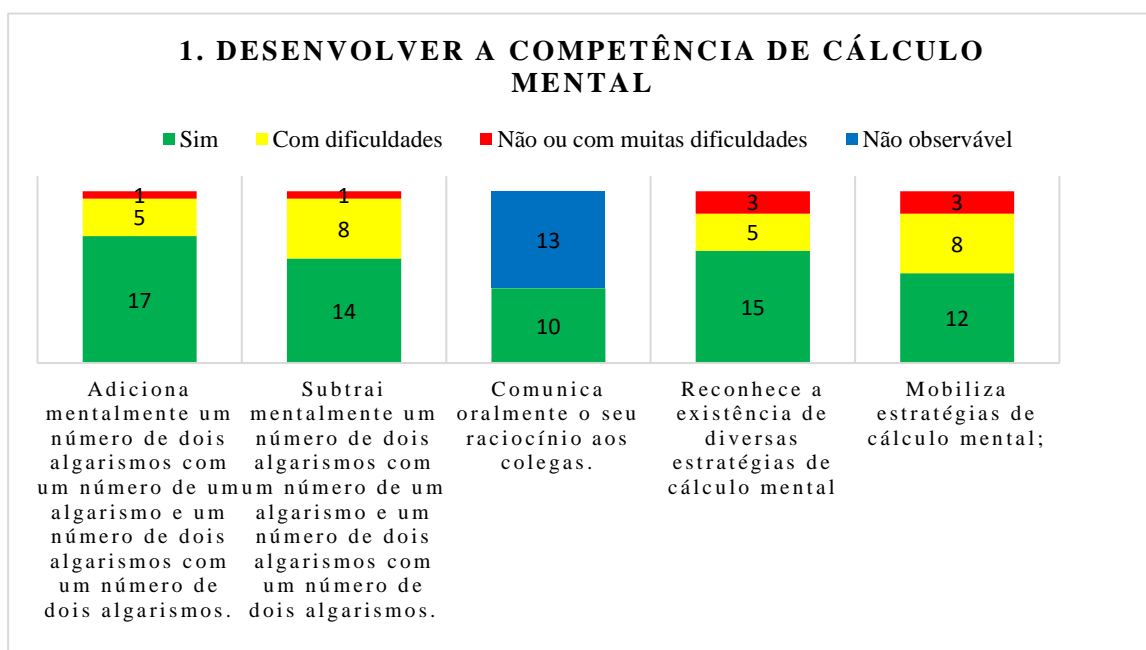


Figura F1. Avaliação do objetivo 1. Desenvolver a competência de cálculo mental. Elaboração própria.

Quanto ao objetivo **2. Desenvolver estratégias de resolução de problemas**, pela análise do gráfico é possível constatar que a maioria dos alunos já apresenta estratégias para a resolução de problemas, assim como consegue recorrer a diferentes estratégias. Os alunos ainda revelaram dificuldades na explicitação do seu raciocínio oralmente para os colegas. Importa ainda referir que o desempenho dos alunos também foi diferente consoante o cariz do problema, verificando-se a existência de mais dificuldades quando o problema não requeria a mobilização de conteúdos do bloco Números e Operações. Destaca-se como principal diferença entre os resultados obtidos na avaliação final e entre os dados de avaliação diagnóstica, o facto de os alunos, no fim do processo de ensino e aprendizagem, reconhecerem e mobilizarem diferentes estratégias para a resolução de um problema.

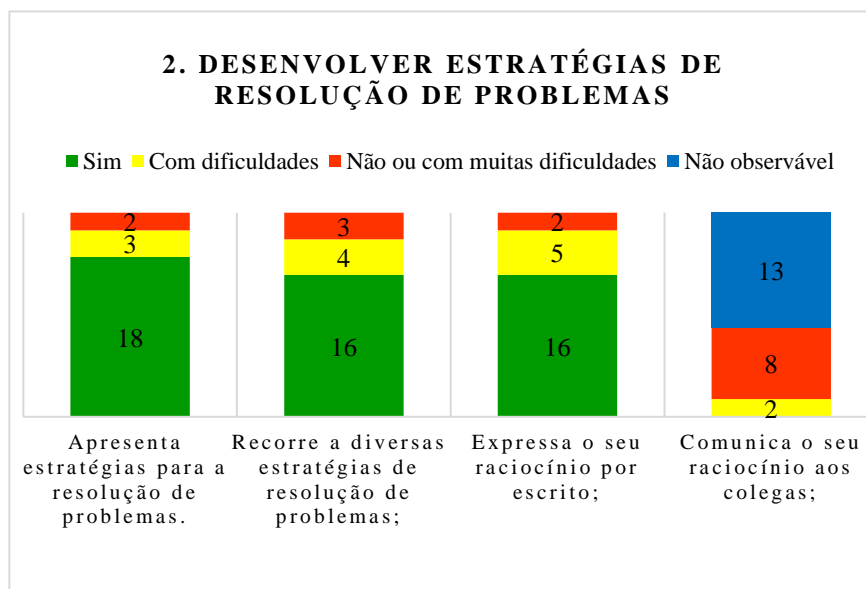


Figura F2. Avaliação do objetivo 2. Desenvolver estratégias de resolução de problemas. Elaboração própria.

No que respeita ao objetivo **3. Melhorar competência de produção textual**, os alunos revelaram ainda algumas dificuldades a apresentar sugestões de melhoria para os seus textos e para os dos colegas e, conseqüentemente a refletir sobre o texto. Para além disso, os alunos ainda apresentaram fragilidades a organizar o texto em parágrafos. Verificou-se que a maioria ficou a conhecer a estrutura do género textual trabalhado (o retrato) e que já registava ideias acerca do tema antes da sua redação. Relativamente à competência ortográfica, verificaram-se ainda algumas dificuldades em reconhecer e mobilizar as regras ortográficas estudadas.

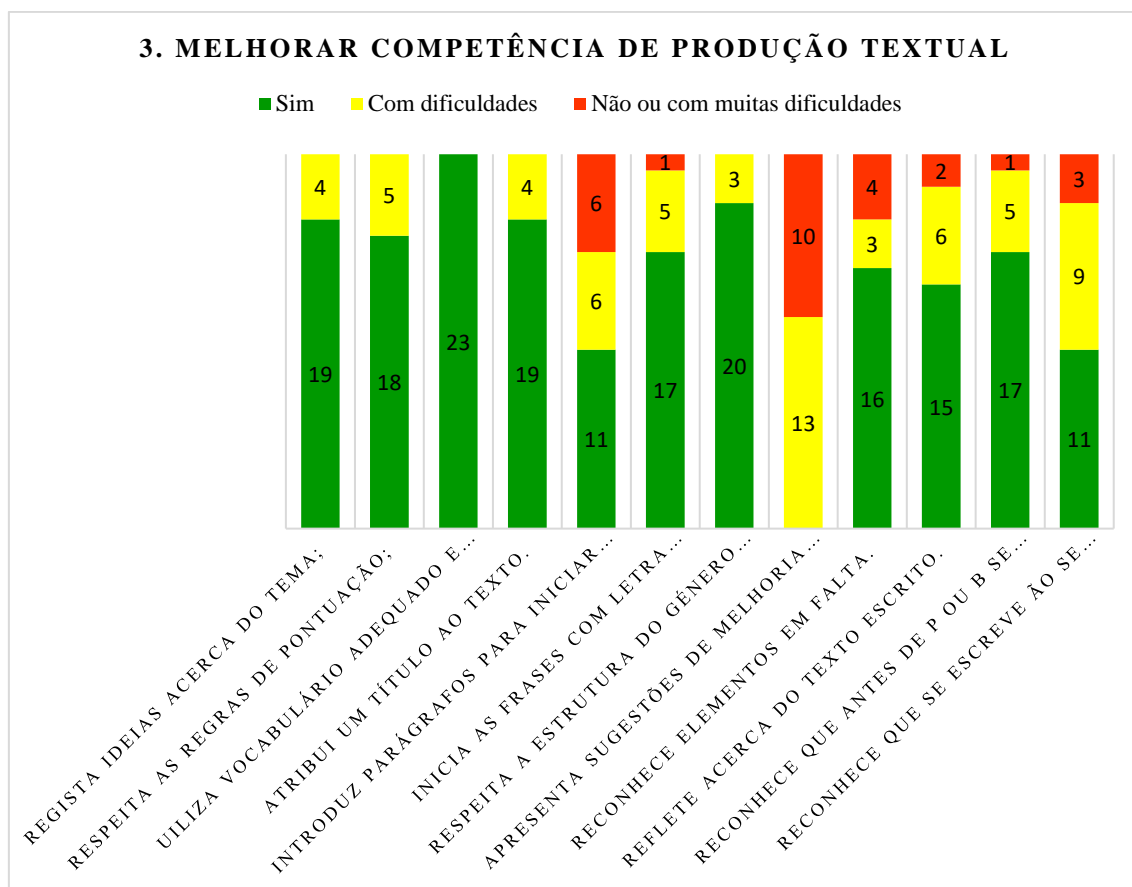


Figura F3. Avaliação do objetivo 3. Melhorar competência de produção textual

Por fim, quanto ao objetivo **4. Melhorar o comportamento em sala de aula** os alunos revelaram conhecer as regras da sala de aula acordadas em grande grupo e demonstraram ser capazes de refletir sobre o seu comportamento e o dos colegas. Todavia, alguns alunos ainda apresentaram dificuldade em cumprir as regras. De ressaltar que o comportamento dos alunos era muito variável de semana para semana, contudo registraram-se melhorias na maioria dos alunos.

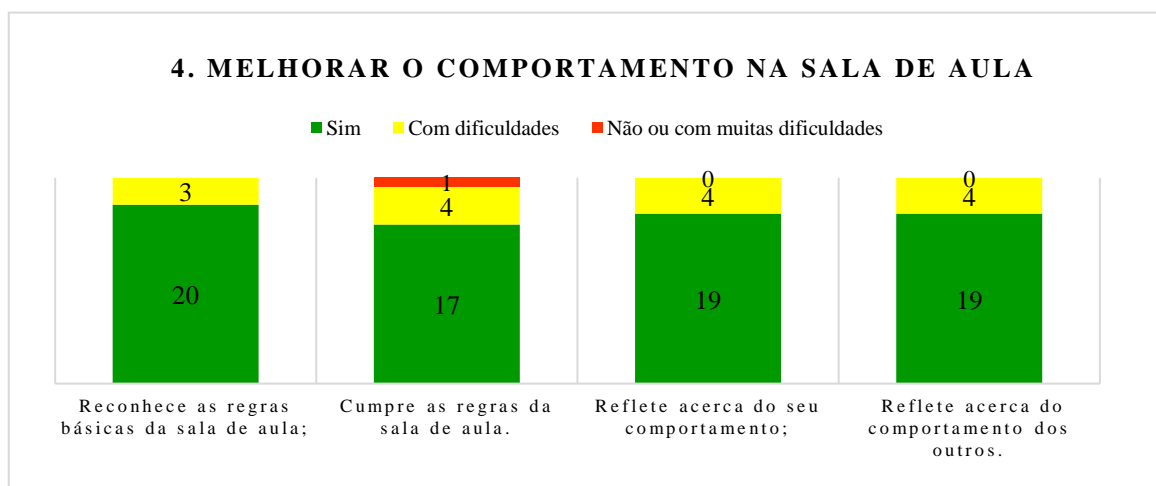


Figura F4. Avaliação do objetivo 4. Melhorar o comportamento em sala de aula

ANEXO G. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 2.º CEB

Análise dos dados das fichas de avaliação de Português

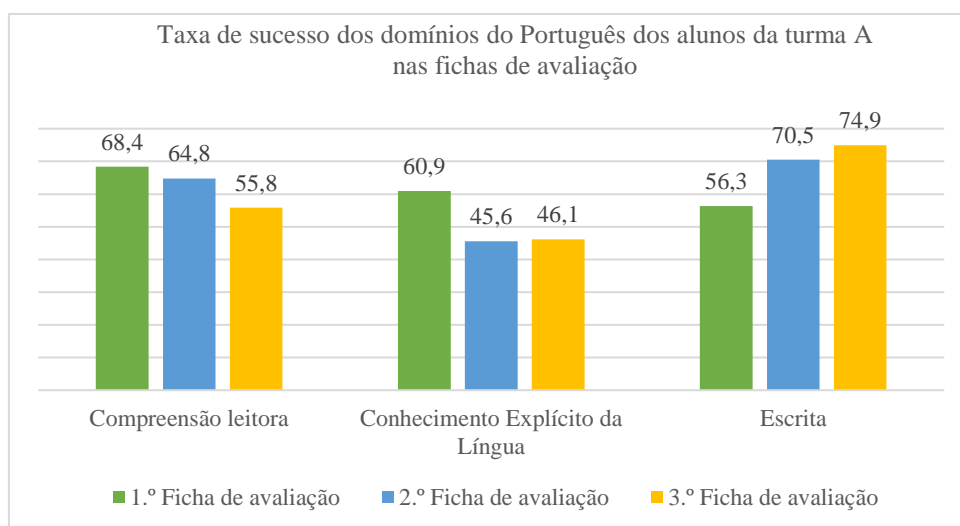


Figura G1. Taxa de sucesso dos domínios do Português dos alunos da turma A nas fichas de avaliação.
Elaboração própria.

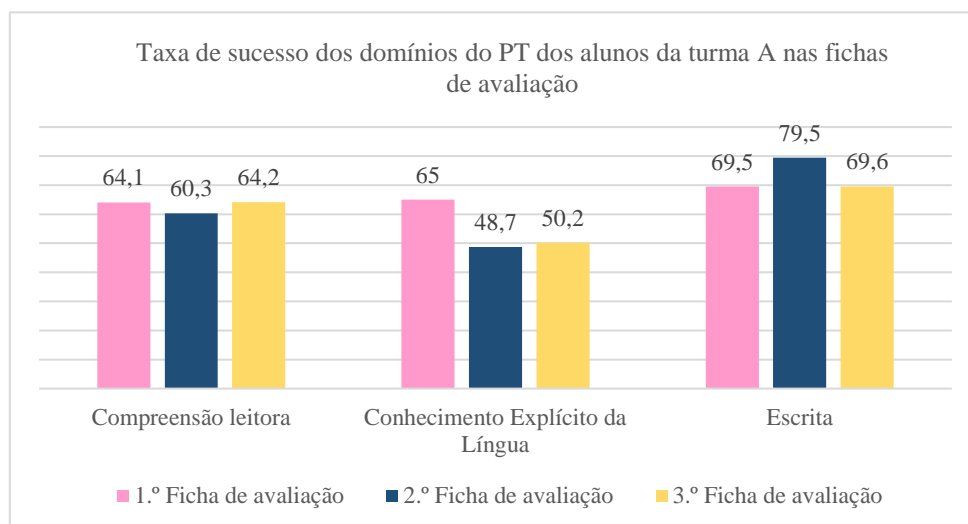


Figura G2. Taxa de sucesso dos domínios do PT dos alunos da turma B nas fichas de avaliação.
Elaboração própria.

Analisando as figuras 1 e 2, verifica-se que, nas duas turmas, a taxa de sucesso mais baixa é relativa ao domínio do CEL, com resultados, em várias fichas de avaliação,

abaixo dos 50 %. As questões com mais insucesso relacionavam-se com a identificação do modo, tempo e conjugação verbal e de graus dos adjetivos, assim como transformação de discurso direto para indireto. Por outro lado, as questões em que os alunos tiveram um melhor desempenho relacionavam-se com a identificação de funções sintáticas e de classes de palavras.

No que respeita à dimensão da compreensão leitora, analisando as questões com uma taxa de sucesso mais baixa constata-se que envolvem, maioritariamente, de compreensão crítica e inferencial. Por observação direta de algumas produções dos alunos e por conversas informais com a docente cooperante, podemos afirmar que, no âmbito da compreensão leitora, os alunos também manifestam dificuldade em justificar a sua opinião.

A competência de escrita aparenta ser uma competência adquirida dos alunos das duas turmas, mas, para compreender estes dados, analisaram-se os critérios de avaliação utilizados pela professora cooperante na correção das fichas de avaliação - a extensão (se o aluno respeita a extensão pré-definida), o respeito pela estrutura, a adequação do assunto, a “quantidade de ideias”, a ordenação de ideias, a construção frásica, a riqueza vocabular, a coerência entre parágrafos, a pontuação, a ortografia e a caligrafia - utilizados pela docente cooperante para corrigir a componente de expressão escrita. De

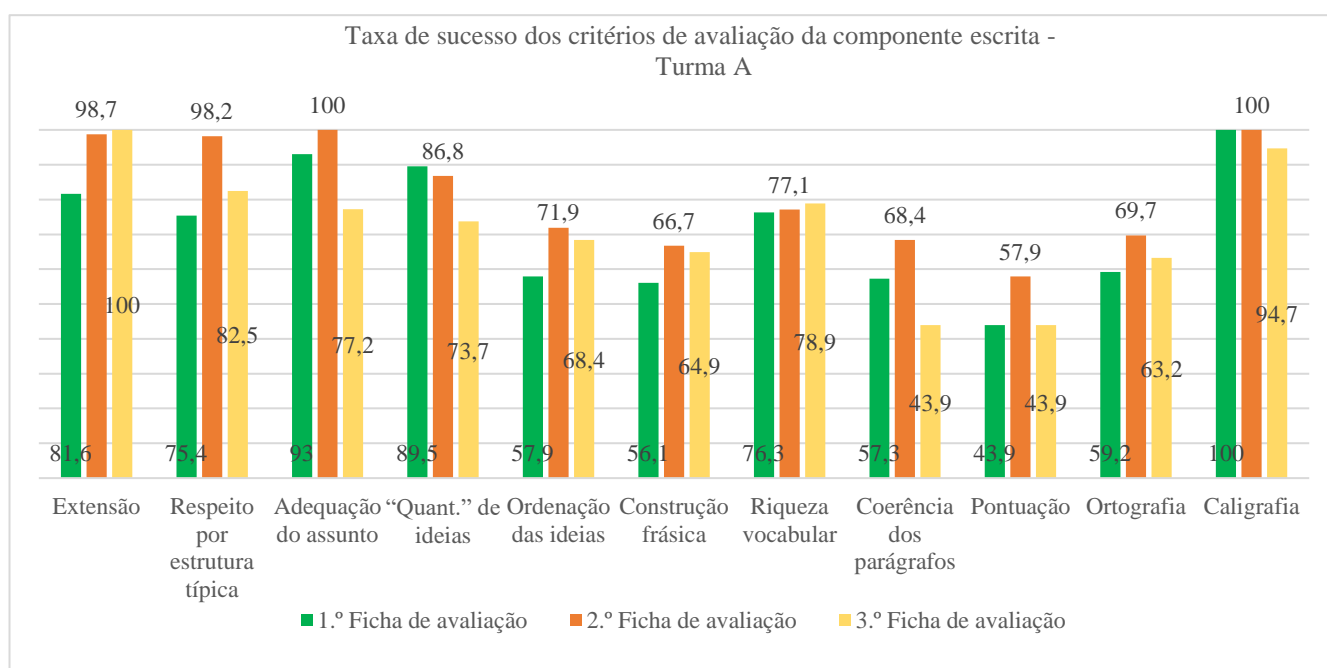


Figura G3. Taxa de sucesso dos critérios de avaliação da componente escrita - Turma A. Elaboração própria.

seguida, calculou-se a taxa de sucesso de cada um deles (Figura G3 e G4) para verificar quais as principais fragilidades dos alunos no domínio da escrita.

Analisando o gráfico correspondente à turma A na figura 3, verifica-se que a taxa de sucesso é elevada nos critérios caligrafia, respeito pela extensão pré-definida e adequação do assunto. As principais fragilidades dos alunos são ao nível da pontuação e da coerência entre parágrafos.

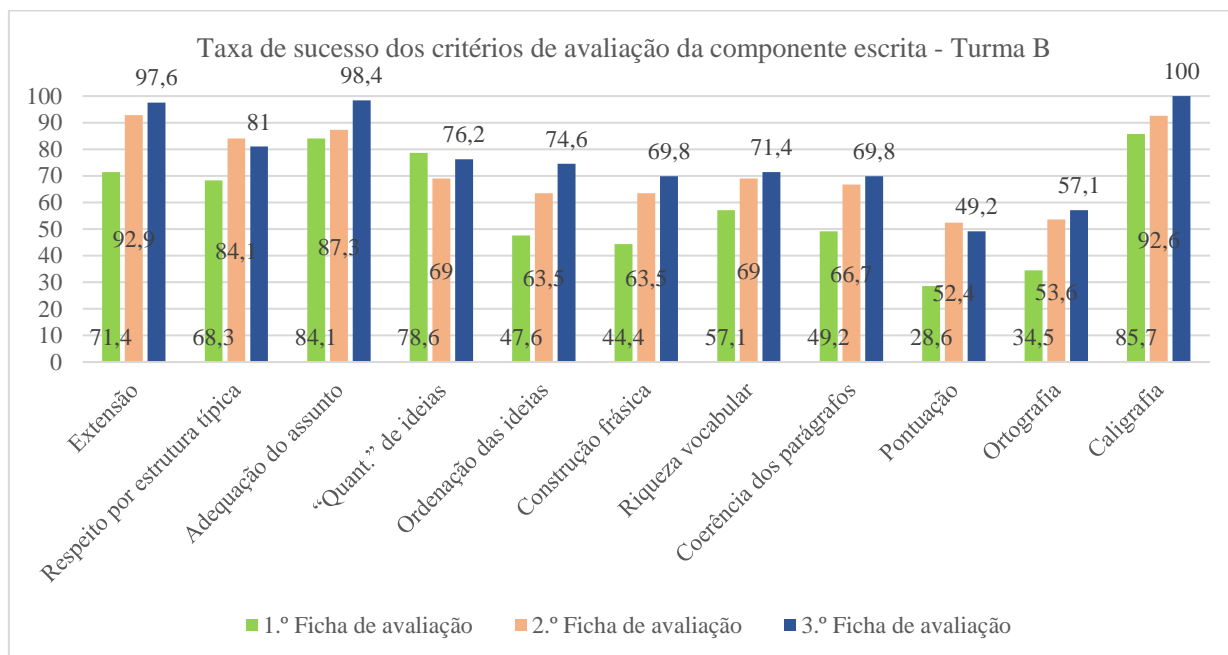


Figura G4. Taxa de sucesso dos critérios de avaliação da componente escrita - Turma B. Elaboração própria.

Relativamente aos resultados da turma B, analisando a figura 4 verifica-se que a taxa de sucesso é elevada, tal como na turma A, nos critérios caligrafia, respeito pela extensão pré-definida e adequação do assunto. As principais fragilidades destes alunos são ao nível da pontuação, da ortografia e da construção frásica, com percentagens nitidamente inferiores a 50% em algumas fichas de avaliação.

Com o objetivo de compreender as dificuldades individuais dos alunos elaboraram-se grelhas de registo de análise das produções escritas dos alunos nas fichas de avaliação.

A dimensão da oralidade e a compreensão oral não foram passíveis de avaliar aluno a aluno. Todavia, observou-se um momento de compreensão oral em que os alunos manifestaram muitas dificuldades. Esta fragilidade foi também referida pela professora cooperante.

Grelhas de avaliação diagnóstica da leitura

Os dados seguintes foram recolhidos por observação direta. Nesse sentido, não houve oportunidade de obter dados de todos os alunos porque não foi possível ouvir todos os alunos a ler em voz alta.

Tabela G1.

Avaliação da competência de leitura dos alunos da turma A

			Alunos 6.º A																				
Objetivo Geral	Objetivo Específico	Indicador de avaliação	1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1. Ler em voz alta textos	1. Ler em voz alta com o tom e a fluência adequada, respeitando a pontuação e de forma expressiva.	1.1. Lê o texto com fluência.																					
		1.2. Lê o texto com expressividade.																					
		1.3. Lê com um tom adequado.																					
		1.4. Respeita a pontuação.																					

Nota: Elaboração própria.

Legenda: Azul – não observado; amarelo – com dificuldades; verde – sim; vermelho – não.

Tabela G2.

Avaliação da competência de leitura dos alunos da turma B

			Alunos 6.º B																				
Objetivo Geral	Objetivo Específico	Indicador de avaliação	1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1. Ler em voz alta	1. Ler em voz alta com o tom e a fluência adequada,	1.1. Lê o texto com fluência.																					
		1.2. Lê o texto com expressividade.																					

	nomeadamente substituições por pronomes; ordenação correlativa dos tempos verbais; uso de conectores adequados.	1.2.4. Inicia o texto com expressão de abertura.	verde	azul	verde	vermelho	verde	azul	verde	amarelo	verde	verde	verde	verde	verde	verde	verde	azul	verde	verde	verde
		1.2.5. Respeita a estrutura do género textual.	verde	azul	verde	vermelho	verde	azul	verde	amarelo	verde	verde	verde	verde	verde	verde	verde	azul	verde	verde	verde
		1.2.6. Respeita o tema proposto.	verde	azul	verde	amarelo	verde	azul	verde	amarelo	amarelo	verde	amarelo	verde	verde	verde	verde	azul	verde	verde	verde
		1.2.7. Utiliza uma caligrafia legível.	verde	azul	amarelo	amarelo	verde	azul	verde	verde	verde	verde	verde	verde	verde	verde	amarelo	azul	verde	verde	verde

Nota: Elaboração própria.

Legenda: Azul – não observado; amarelo – com dificuldades; verde – sim; vermelho – não; cinzento – aluno CEI.

Tabela G4.

Avaliação da competência de escrita dos alunos da turma B

			Alunos – 6.º B																							
Objetivo Geral	Objetivo Específico	Indicador de avaliação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22		
1. Redigir corretamente	1.1. Respeitar as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares de escrita.	1.1.1. Respeita as regras de ortografia.																								
		1.1.2. Respeita as regras de acentuação.																								
		1.1.3. Utiliza sinais de pontuação e sinais auxiliares de escrita.																								
	1.2. Construir dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido, nomeadamente substituições por pronomes; ordenação correlativa dos tempos verbais; uso de conectores adequados.	1.2.1. Apresenta dispositivos de encadeamento lógico.																								
		1.2.2. Utiliza conectores discursivos.																								
		1.2.3. Recorre mecanismos de coesão (p.e. pronomes).																								
		1.2.4. Inicia o texto com expressão de abertura.																								
		1.2.5. Respeita a estrutura do género textual.																								
		1.2.6. Respeita o tema proposto.																								
		1.2.7. Utiliza uma caligrafia legível.																								

Nota: Elaboração própria.

Análise dos dados das fichas de avaliação de HGP

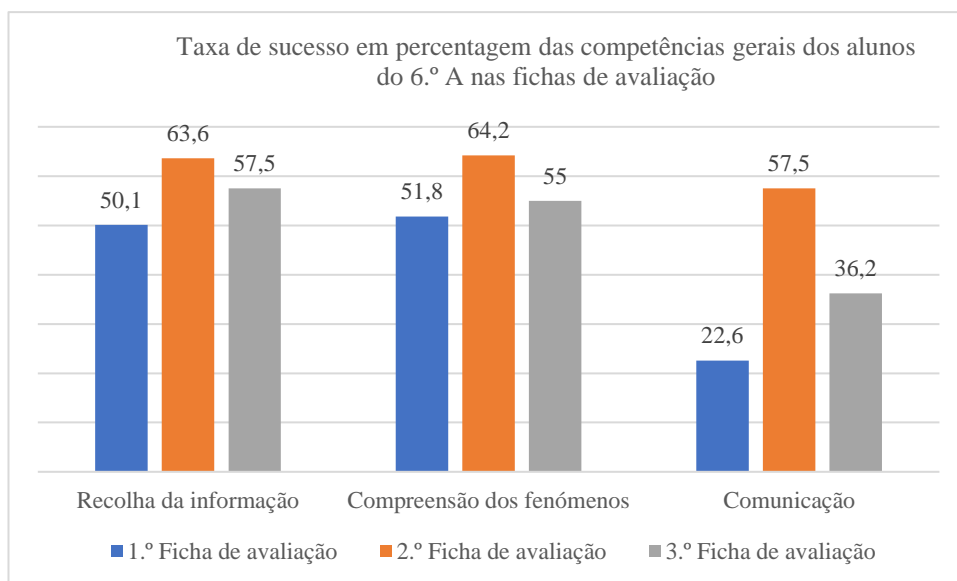


Figura G5. Taxa de sucesso em percentagem das competências gerais dos alunos da turma A nas fichas de avaliação. Elaboração própria.

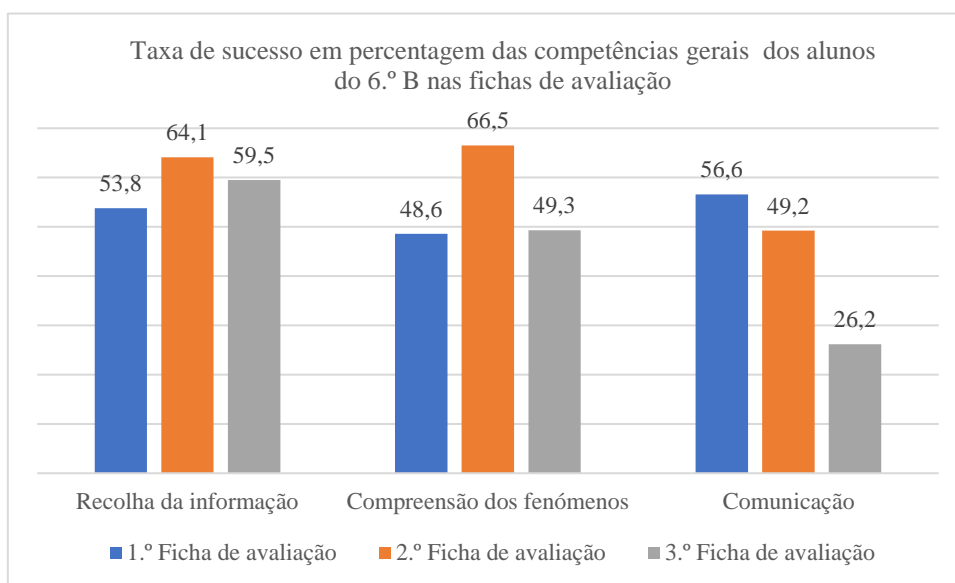


Figura G6. Taxa de sucesso em percentagem das competências gerais dos alunos do 6.º B nas fichas de avaliação. Elaboração própria.

Analisando as figuras G5 e G6 é possível verificar que a taxa de sucesso em cada uma das competências das duas turmas varia muito de ficha para ficha de avaliação. Este facto pode justificar-me pelas diferenças entre as questões e dificuldade dos vários instrumentos de avaliação. Se se realizar uma média das taxas de sucesso de cada competência nos três testes, constata-se que, na turma A, a taxa de sucesso mais baixa é

a da competência de Recolha de Informação, enquanto na turma B é a competência da Comunicação Histórica.

Tabela G5.

Média das taxas de sucesso das competências gerais dos alunos das turmas A e B

Competência	Média das taxas de sucesso nas três fichas de avaliação	
	Turma A	Turma B
Recolha da informação	41,5	53
Compreensão dos fenómenos	61,8	59,9
Comunicação	49,6	45

Nota: Elaboração própria.

Avaliação diagnóstica das competências sociais

Tabela G6.

Avaliação das competências sociais dos alunos da turma A

			Alunos – 6.º A																		
Objetivo Geral	Objetivo Específico	Indicador de avaliação	1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	17	18	19	20	21
1. Cumprir as regras estabelecidas.	1.1. Respeitar os seus deveres de aluno.	1.1.1. É pontual.																			
		1.1.2. É assíduo.																			
		1.1.3. Traz o material necessário para a aula.																			
		1.5.1. Realiza a atividade proposta																			
	1.2. Participar de forma adequada.	1.2.1. Participa espontaneamente																			
		1.2.2. Participa quando solicitado.																			
		1.2.3. Participa de forma pertinente.																			
	1.3. Respeitar as regras de interação discursiva	1.3.1. Pede a palavra																			
		1.3.2. Aguarda a vez																			
	1.4. Respeitar o outro.	1.4.1. Respeita os colegas																			
		1.4.2. Cooperar com os colegas.																			

Nota: Elaboração própria.

Legenda: Azul – não observado; amarelo – com dificuldades; verde – sim; vermelho – não.

Tabela G7.

Avaliação das competências sociais dos alunos da turma B

			Alunos – 6.º B																				
Objetivo Geral	Objetivo Específico	Indicador de avaliação	1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1. Cumprir as regras estabelecidas.	1.1. Respeitar os seus deveres de aluno.	1.1.1. É pontual.																					
		1.1.2. É assíduo.																					
		1.1.3. Traz o material necessário para a aula.																					
		1.1.4. Realiza a atividade proposta.																					
	1.2. Participar de forma adequada.	1.2.1. Participa espontaneamente.																					
		1.2.2. Participa quando solicitado.																					
		1.2.3. Participa de forma pertinente.																					
	1.3. Respeitar as regras de interação discursiva	1.3.1. Pede a palavra.																					
		1.3.2. Aguarda a vez.																					
	1.4. Respeitar o outro.	1.4.1. Respeita os colegas.																					
1.4.2. Cooperar com os colegas.																							

Nota. Elaboração própria

Legenda: Azul – não observado; amarelo – com dificuldades; verde – sim; vermelho – não.

ANEXO H. POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES

Tabela H1.

Potencialidades e fragilidades das turmas do 2.º CEB

	Potencialidades	Fragilidades
Português	<ul style="list-style-type: none"> • Grande parte dos alunos demonstra interesse pelo estudo de conteúdos de gramática; • Leitura expressiva, com entoação e fluência adequada, respeitando a pontuação; • Domínio da estrutura do texto narrativo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão oral; • Competência de escrita – pontuação e ortografia; • Compreensão leitora (análise crítica e justificação de opinião); • Poucos hábitos de leitura; • Modos e tempos verbais; • Discurso direto /indireto.
História e Geografia de Portugal	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os alunos demostram estar atentos durante as aulas; • Reconhecem a importância da história; • Dizem gostar da disciplina; • Competência: Compreensão de fenómenos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco participativos; • Desempenho nas fichas de avaliação; • Competência: Recolha da Informação (turma A); • Competência: Comunicação histórica (turma B);
Transversal	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstram interesse por todos os temas do currículo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistência de hábitos de estudo; • Incumprimento de trabalhos de casa;
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito pela professora e pelos colegas; • Reconhecem as regras da sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de material; • Pontualidade; • Situações de indisciplina.

Nota: Elaboração própria

ANEXO I. QUESTÕES CENTRAIS DA INTERVENÇÃO

1) Que atividades propor para como melhorar as competências de compreensão oral?

2) A que estratégias recorrer para desenvolver hábitos de estudo?

3) Como melhorar a competência de escrita?

4) Que estratégias mobilizar para motivar os alunos?

5) Como aumentar a participação dos alunos na sala de aula?

6) Como fomentar a motivação para que os alunos estudem fora da sala de aula e realizem os trabalhos de casa?

ANEXO J. INDICADORES DE AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS GERAIS

Tabela J1.

Potencialidades e fragilidades das turmas do 2.º CEB

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação
1. Desenvolver competências no domínio da compreensão oral.	<p>Preenche grelhas de registo</p> <p>Sintetiza enunciados ouvidos.</p> <p>Faz deduções e inferências.</p> <p>Manifesta, justificando, a reação pessoal ao texto ouvido.</p>
2. Desenvolver a competência de escrita e de compreensão leitora.	<p>Identifica as ideias principais do texto a incluir no resumo</p> <p>Respeita as regras de ortografia, de pontuação e os sinais auxiliares de escrita</p> <p>Respeita a estrutura do género textual</p> <p>Resume textos narrativos e expositivos/informativos, utilizando palavras suas.</p> <p>Parafraseia as ideias principais do texto fonte, numa frase.</p> <p>Exprime uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.</p> <p>Justifica a sua opinião a respeito de um texto ou parte dele.</p>
3. Melhorar os níveis de motivação para HGP.	<p>Realiza as atividades na aula.</p> <p>Participa espontaneamente na aula.</p> <p>Realiza o trabalho de casa proposto.</p> <p>Exprime opinião a respeito das estratégias utilizadas em aula.</p>

Nota. Elaboração própria.

ANEXO K. AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PI E DAS APRENDIZAGENS

Português

No que diz respeito à área disciplinar de Português, o trabalho desenvolvido incidiu em todos os domínios. No domínio da Oralidade, verificou-se que a maioria dos alunos melhorou, nos momentos de discussão de ideias, a sua justificação de pontos de vista e os argumentos utilizados. Quanto à avaliação da compreensão oral, os dados serão apresentados mais adiante, uma vez que é um domínio diretamente relacionado com o primeiro objetivo geral do PI.

Em relação ao domínio da Leitura e Escrita, no que respeita à leitura, em ambas as turmas, os alunos revelaram dificuldades em ler um texto fluentemente e a ser expressivos. Contudo, a maioria demonstrou ser capaz de ler com um tom adequado e, de um modo geral, foi notório o interesse e gosto pela leitura.

No que respeita à compreensão leitora, todos os tipos de compreensão foram trabalhados, e, pela análise das produções dos alunos ao longo do período de intervenção, é possível afirmar que conseguem responder a questões de natureza literal, de reorganização e relacionadas com identificação de significado de palavras ou expressões com o léxico sem muitas dificuldades, tal como verificado na avaliação diagnóstica. As questões de natureza inferencial e crítica eram as mais problemáticas, aquando da avaliação diagnóstica, e, por isso, foram incluídas num objetivo geral do PI. Nesse sentido, os dados serão apresentados de seguida no âmbito da avaliação dos objetivos.

No domínio do Conhecimento Explícito da Língua (CEL), os alunos demonstraram conseguir identificar os tipos de frases e interjeições. As dificuldades continuam a relacionar-se com a transformação do discurso direto em indireto e vice-versa.

No âmbito da Escrita, o trabalho desenvolvido incidiu no género resumo, como já referido anteriormente, pelo que os dados remetem para a análise das produções escritas de resumos de textos narrativos e expositivos. Foi possível verificar que, ao longo do processo, os alunos melhoraram a seleção da informação a incluir num resumo, bem como os comentários aos textos dos colegas. Como um dos objetivos do PI se relacionava com o domínio da escrita, serão apresentados mais dados de seguida.

História e Geografia de Portugal

A avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos ao nível da HGP incidiram na taxa de sucesso das competências e na taxa de sucesso nos vários conteúdos abordados. Pela análise dos dados recolhidos durante o período de intervenção na mini-ficha de avaliação sumativa e nas fichas de trabalho formativas, é possível verificar que, na mini-ficha de avaliação realizada a meio do período de intervenção, os alunos da turma A melhoraram ao nível da recolha da informação, todavia continuam a demonstrar dificuldades em questões que envolvem comunicação histórica. Os alunos da turma B não melhoraram a taxa de sucesso de nenhuma competência. Analisando as produções dos alunos ao longo do período de intervenção, é possível constatar que foram bem-sucedidos em questões de Compreensão Histórica, mas que manifestaram dificuldades ao nível da competência Comunicação em História.

Ao relacionar os conteúdos envolvidos nas questões da mini-ficha de avaliação com a sua taxa de sucesso, pode verificar-se que os alunos das duas turmas reconhecem Salazar e a sua política financeira enquanto Ministro das Finanças. Contudo, demonstraram dificuldades em explicar a evolução financeira no período de 1925 a 1931 em Portugal. Os alunos foram bem-sucedidos na identificação das funções dos vários órgãos de repressão do Estado Novo.

Competências Sociais

No que respeita às competências sociais, não se registaram alterações nas duas turmas. Os alunos revelaram ser cumpridores das regras da sala de aula e interessados nas atividades propostas. A principal fragilidade dos alunos são os hábitos de estudo e de trabalho fora da sala de aula, pois muitos não realizavam o trabalho de casa, como será apresentado aquando da avaliação do objetivo 3 do PI.

Para analisar o impacto da nossa intervenção na supressão das fragilidades identificadas na avaliação diagnóstica e na promoção de aprendizagens, iremos de seguida apresentar os resultados referentes aos objetivos delineados no PI.

Avaliação dos objetivos do PI

Em relação ao objetivo 1. Desenvolver competências no domínio da compreensão oral, podemos afirmar que nas duas turmas, todos os alunos preencheram as grelhas de registo das atividades que concorriam para este objetivo, sendo capazes de sintetizar enunciados ouvidos. No entanto, apresentam dificuldades em fazer deduções e inferências. De referir que, a turma A, apresenta também uma maior dificuldade em justificar opiniões em relação aos textos ouvidos.

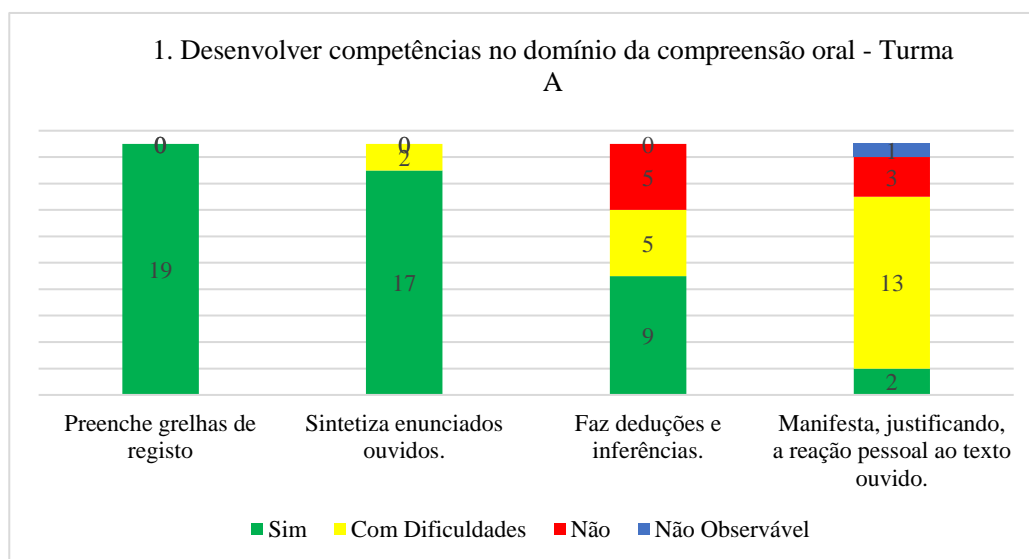


Figura K1. Avaliação do objetivo 1. Desenvolver competências no domínio da compreensão oral – Turma A

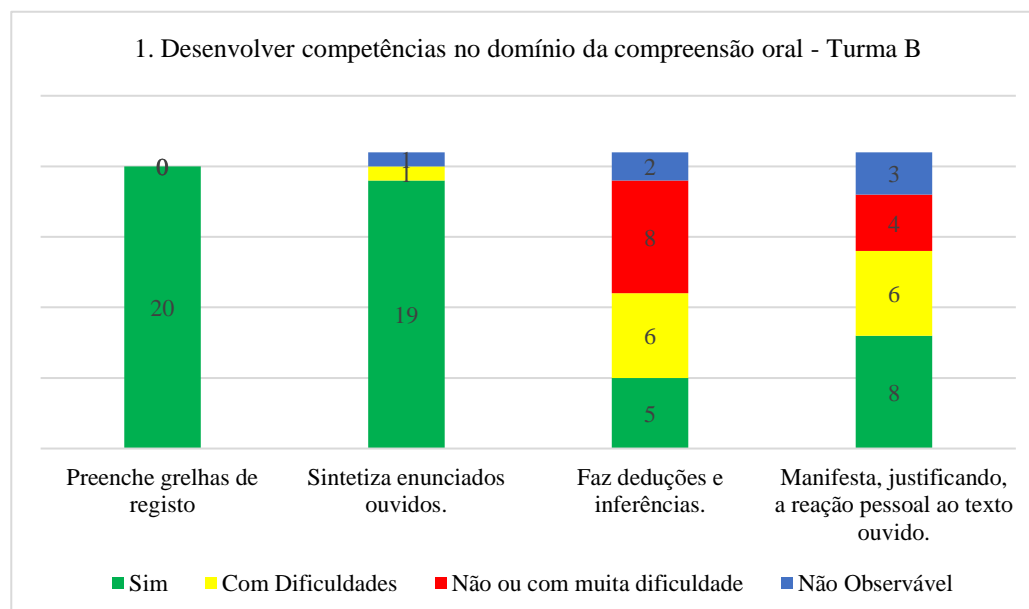


Figura K2.. Avaliação do objetivo 1. Desenvolver competências no domínio da compreensão oral – Turma B.

Quanto ao objetivo 2. Desenvolver competências de escrita e compreensão leitora, é possível afirmar que a maioria dos alunos ainda apresenta algumas dificuldades a respeitar regras de ortografia e pontuação (Figura 3 e 4). No que respeita ao género textual trabalhado, todos os alunos já conseguem respeitar a maioria das características do mesmo, tendo ainda alguma dificuldade a parafrasear as ideias do texto. Relativamente às competências de compreensão leitora, constata-se que a maioria dos alunos exprime uma opinião crítica sobre um texto, mas ainda tem dificuldade em justificá-la.

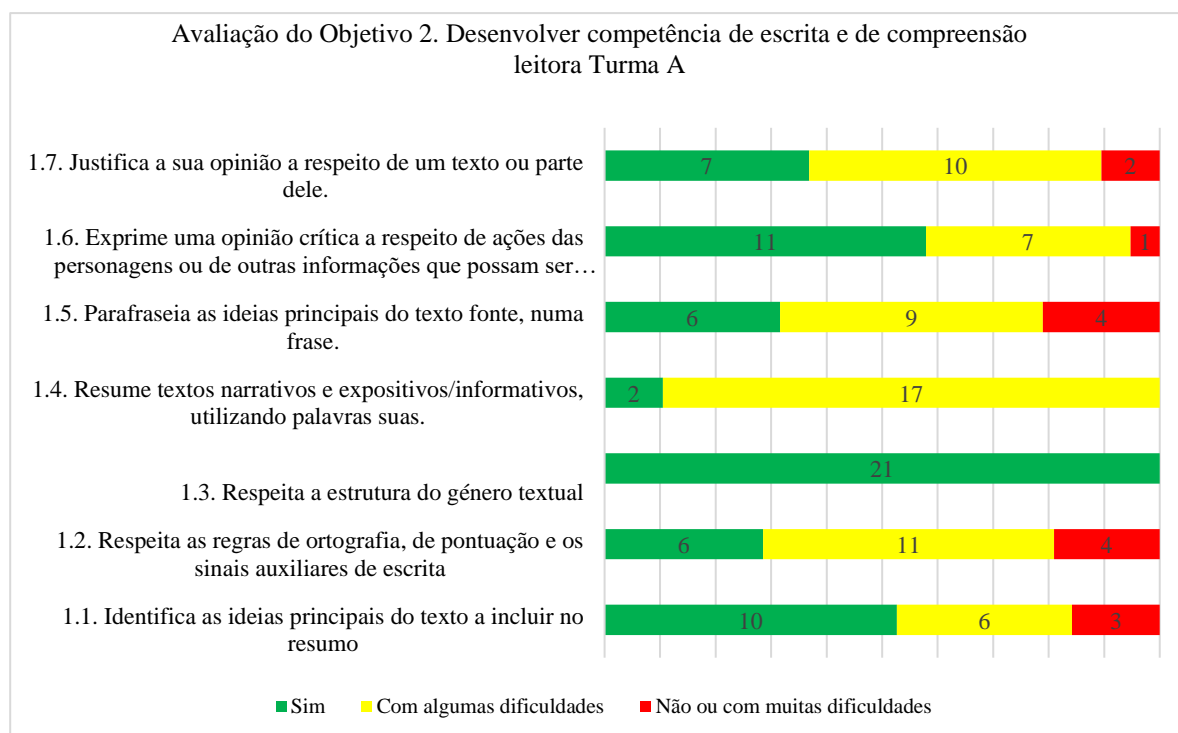


Figura K3. Avaliação do objetivo 2. Desenvolver competências de escrita e compreensão leitora – Turma A

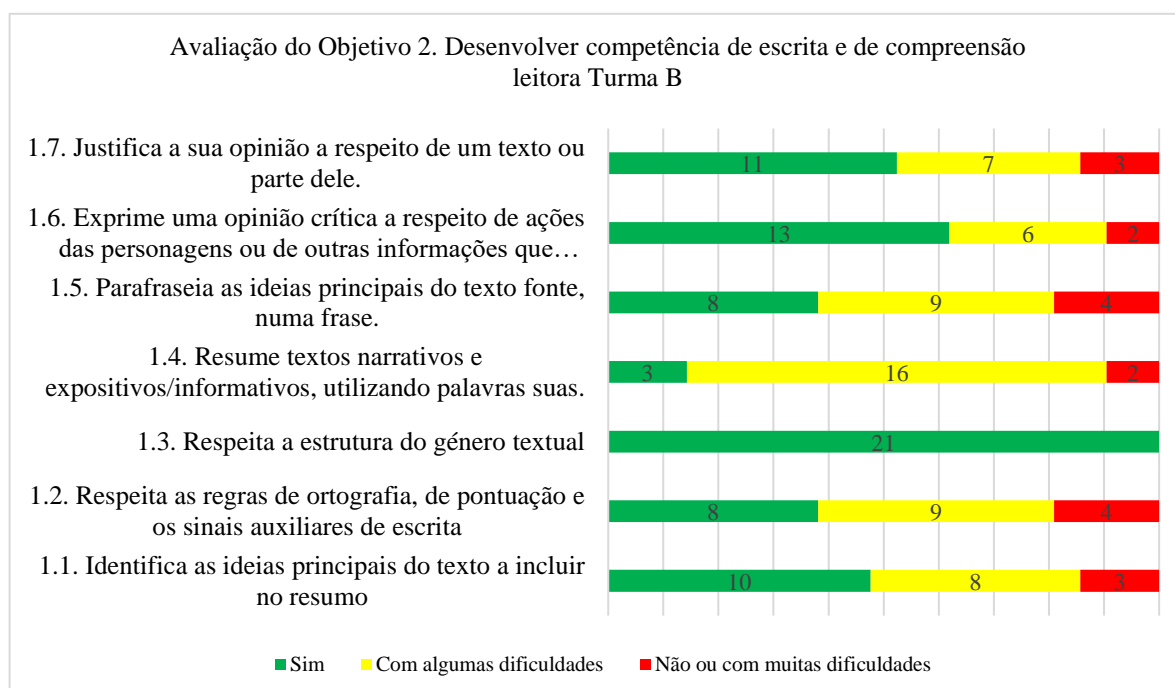


Figura K4. Avaliação do objetivo 2. Desenvolver competências de escrita e compreensão leitora – Turma B

Relativamente ao objetivo 3. Melhorar os níveis de motivação para HGP, podemos constatar que a maioria dos alunos se mostrou sempre muito ativo e participativo nas atividades propostas em aula, contudo, em relação ao trabalho de casa, nem todos os alunos realizaram o trabalho proposto. Em ambas as turmas, a maioria dos alunos participava de forma espontânea nas aulas.

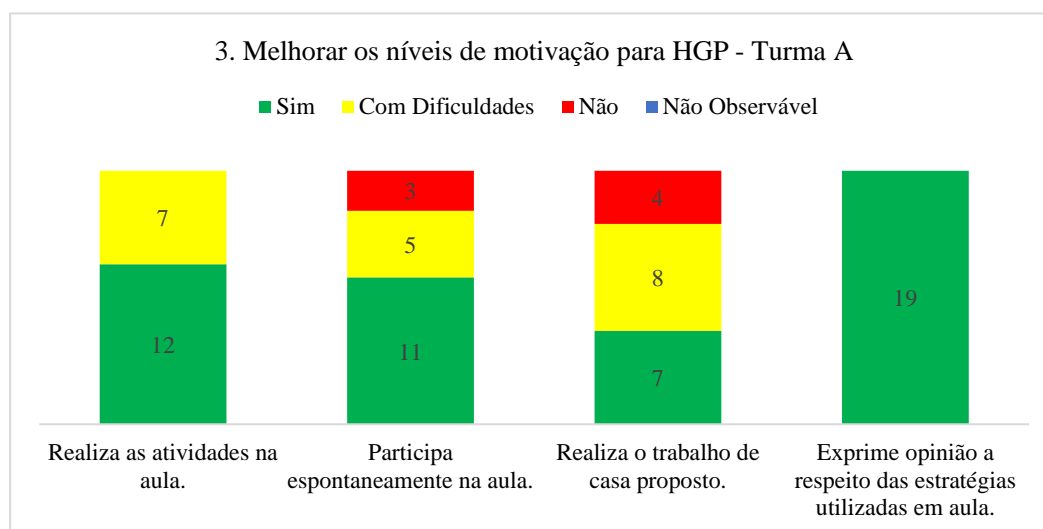


Figura K5. Avaliação do objetivo 3. Melhorar os níveis de motivação para HGP – Turma A

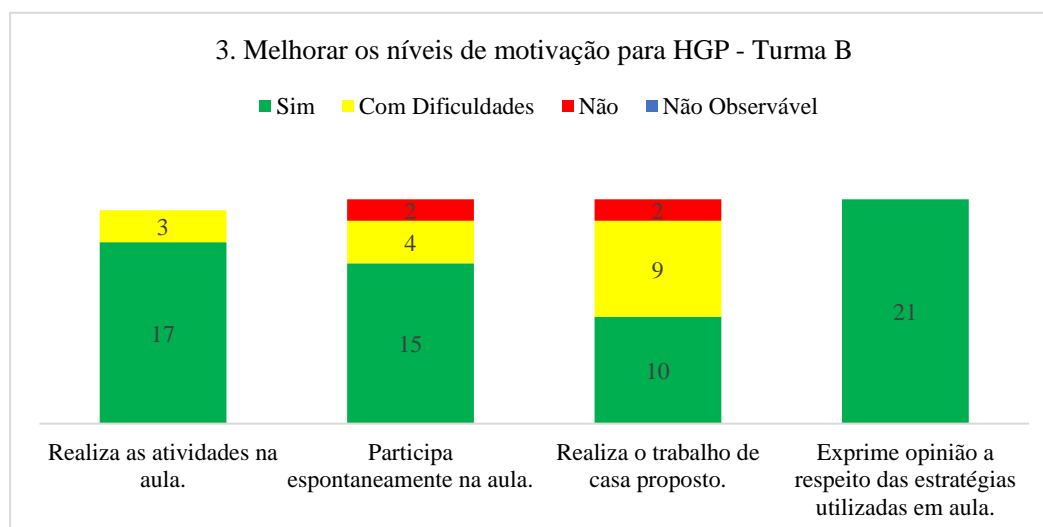


Figura K6. Avaliação do objetivo 3. Melhorar os níveis de motivação para HGP – Turma B

ANEXO L. PRÉ E PÓS-TESTE TEXTO NARRATIVO

O Corvo e a Raposa

Certa vez um corvo estava pousado num ramo de um belo pinheiro, com um saborosíssimo queijo no bico, que roubara da casa de um lavrador abastado. O queijo era muito apetitoso e cheirava muitíssimo bem. Assim, atraída pelo cheiro que vinha do queijo, aproximou-se da árvore uma raposa mãe. Como estava muito esfomeada, pois já não comia há três dias, tinha uma enorme vontade de comer aquele queijo. Mas não conseguia subir a árvore e atacar o corvo para lhe tirar o queijo, por isso, a raposa resolveu usar a sua mãe inteligência em benefício próprio.

- Bom dia amigo Corvo! - Disse com bons modos a mãe.

O corvo olhou-a lá do alto e fez uma saudação balançando a cabeça mudo que nem uma parede. A raposa insistiu:

- Ouvi dizer que o rouxinol tem o canto mais belo de toda a floresta. Mas eu aposto que tu, meu amigo, se experimentasses cantar um pouquinho que fosse, cantarias muito melhor do que qualquer outro animal.

Sentindo-se desafiado e querendo provar seu valor, o corvo levanta o pescoço para cantar, porém abrindo o bico para cantar o queijo caiu-lhe da boca e foi direto para chão, caindo perto do local onde estava a raposa que logo o apanhou, fugindo apressadamente, enquanto o corvo permanecia quieto e faminto lá em cima, sem perceber como tinha sido vítima da sua vaidade.

Esopo, adaptado

ANEXO M. PRÉ E PÓS-TESTE TEXTO EXPOSITIVO

As conquistas e os desafios do Portugal democrático

Com o 25 de Abril, iniciou-se o processo de democratização do país. A aprovação de uma nova constituição democrática e a descolonização fizeram com que Portugal voltasse a ser aceite na comunidade internacional. Assinou vários tratados internacionais na área dos Direitos Humanos e passou a fazer parte de diversos organismos internacionais.

Em 1986, aderiu à CEE e iniciou-se uma nova etapa na modernização do país e na consolidação da democracia. Portugal recebeu milhões de euros dos fundos comunitários que foram aplicados em obras estruturais (construção de estradas, hospitais e escolas) e na formação da população.

Desta forma, as condições de vida dos portugueses melhoraram muito nos últimos 40 anos:

- a **taxa de mortalidade infantil** passou a ser quase inexistente, devido à assistência médica durante a gravidez e o parto;
- a **esperança média de vida** passou para os 80 anos, devido ao acesso à assistência médica e melhoria nas condições de higiene;
- a **taxa de analfabetismo** baixou muito e o ensino passou a ser obrigatório até aos 18 anos;
- quase todas as habitações têm eletricidade, água canalizada e saneamento básico (96%);
- a melhoria das redes de estradas e dos transportes permitiu o desenvolvimento do interior do país e o acesso das populações a mais e melhores equipamentos e serviços.

Vieira, C.C. & Martins, M. L. (2015). *O meu país: História e Geografia de Portugal, 6.º ano*. Lisboa: LEYA

ANEXO N. GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE

Guião de entrevista semiestruturada

Blocos temáticos	Objetivos	Formulário de questões
Aprendizagem Estratégias Conteúdos Escrita a pares	Compreender a opinião da prof. sobre: i) o trabalho realizado no âmbito do estudo investigativo; ii) as aprendizagens realizadas pelos alunos; iii) a influência da escrita de um resumo na aprendizagem de HGP/ ler para escrever e ler para aprender	Opinião sobre o trabalho que realizado; Estratégias utilizadas: a mais bem-sucedida e a mais útil Os alunos aprenderam? O quê? Importância do resumo/ ler para escrever no currículo;

1. O que tem a dizer acerca do trabalho (sobre o resumo) que realizámos?
2. Qual a estratégia que considera ter sido mais útil para os alunos? E a mais bem-sucedida?
3. Considera que os alunos realizaram algum tipo de aprendizagens? Quais?
4. Considera que houve mais ganhos na leitura e na escrita? Quais?
5. Que importância/ lugar deve ter o trabalho de leitura e escrita no currículo?
Considera-o útil ao nível das outras disciplinas?
6. Gostaria de acrescentar alguma ideia?

ANEXO O. ANÁLISE DA ENTREVISTA À PROFESSORA

Blocos temáticos	Questões	Formulário de questões
Aprendizagem	<p>O que tem a dizer acerca do trabalho (sobre o resumo) que realizámos?</p> <p>Considera que os alunos realizaram algum tipo de aprendizagens? Quais?</p> <p>Considera que houve mais ganhos na leitura e na escrita? Quais?</p>	<p>“foi uma técnica nova, que os melhores alunos aderiram bem (...) evoluíram bastante, os mais fracos não notei que tivessem lá chegado com tanta facilidade.”</p> <p>“tive esse feedback no teste de português porque, como te disse, pedi-lhes para fazerem exatamente o mesmo trabalho e tenho resumos perfeitos”</p> <p>“(…) mais na escrita. (...) Quer na qualidade da própria escrita, quer na parte da ortografia, porque de facto, vocês repetirem, os obrigarem a ler os textos, obriga-os também a interiorizar a escrita, o vocabulário, a ortografia. Por isso, alguns passaram a dar menos erros (...). Ao nível da História também senti essa evolução (...) conseguiram retirar a informação mais facilmente depois de terem trabalhado o resumo com vocês.”</p>
Estratégias	Qual a estratégia que considera ter sido mais útil para os alunos?	“Creio que a estratégia que vocês usaram no texto da Primavera Marcelista, que acabou por ser aquela que os fez compreender mais facilmente a forma de chegar ao texto resumido.”
Importância do resumo/ ler para escrever no currículo	<p>Que importância/ lugar deve ter o trabalho de leitura e escrita no currículo?</p> <p>Considera-o útil ao nível das outras disciplinas?</p>	“eles têm de ser capazes de aplicar às outras disciplinas, de tirar as ideias principais num texto seja de uma fábula ou de um texto informativo, são capazes de trabalhar mais facilmente o texto de ciências, tirar informação do manual de ciências ou de um texto de ciências. Mas à partida, isso vai ajudá-los nas outras disciplinas”

ANEXO P. AUTORIZAÇÃO PARA OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Autorização do Encarregado de Educação

Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado (a) de Educação,

No âmbito de uma investigação sobre a Escrita de Resumos, realizada na escola do seu educando, irei realizar uma entrevista aos alunos. Esta investigação tem como objetivo melhorar as competências de escrita e de compreensão na leitura dos alunos, e está inserida na Prática Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo, da Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.

A entrevista visa recolher a opinião dos alunos sobre as aprendizagens que realizaram com os resumos de textos e será alvo de gravação áudio. A entrevista ficará a cargo da professora estagiária e a sua realização está prevista para o dia 2 de junho na aula de Português.

Assim, solicita-se a V.Exa. a autorização para a recolha dados junto do seu educando. Caso autorize o seu educando a participar no estudo, peço que assine a autorização, a destaque, e a devolva à Professora de Português.

Informa-se que os dados recolhidos serão analisados e usados apenas no âmbito da investigação e será mantida a confidencialidade de todos eles.

Agradecendo, desde já, a sua disponibilidade,

Joana Letras

----- Autorização -----

Eu, _____

Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a)

_____, nº _____, da turma

_____, autorizo a participação do/a meu/minha educando/a na investigação sobre

a escrita de resumos que me foi dada a conhecer.

Data: ____/____/____

(Assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação)

ANEXO Q. CONSENTIMENTO INFORMADO

Consentimento Informado dos alunos

Caro(a) aluno(a),

Depois do trabalho que realizámos sobre os resumos de textos de Português – as fábulas – e de textos de HGP, gostaria de ter a tua opinião sobre o processo que viveste e sobre as aprendizagens que realizaste.

Para conhecer a tua opinião e para refletirmos em conjunto, realizarei uma entrevista de grupo que terá gravação áudio, no dia 2 de junho. Os objetivos são 1) conhecer a tua opinião sobre o trabalho desenvolvido; e 2) conhecer as aprendizagens que realizaste e as dificuldades que sentiste.

Eu, (Nome)_____,
turma_____, aluno Nº_____, declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas. Foi-me garantido que os dados apenas serão utilizados para investigação realizada no âmbito do mestrado, respeitando a confidencialidade e o anonimato.

Data:_____/_____/_____

(Assinatura do(a) Aluno (a))

ANEXO R. GUIÃO FOCUS GRUPO

Guião do Focus Grupo

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões
Experiência pessoal	Compreender de que forma os alunos vivenciaram o processo de ensino-aprendizagem	<p>1. O que tens a dizer sobre o trabalho que realizámos sobre o resumo? De qual gostaste mais: do texto narrativo ou informativo?</p> <p>2. Gostavas de ter aprendido de outra forma? Como e porquê?</p>
Aprendizagem	Compreender a perceção dos alunos sobre as aprendizagens realizadas	<p>3. O que aprendeste? O que achas que foi mais importante?</p> <p>4. Já tinhas aprendido a fazer resumos na escola? mudou alguma coisa com esta experiência? O que foi diferente desta vez? O que é mais difícil para ti?</p> <p>5. Achas que as perguntas ajudam a compreender? Que perguntas?</p> <p>6. Dizer o que está no texto por palavras tuas ajuda? (parafrasear)</p> <p>7. Quais as questões que achas que são mais importantes para compreender 1 fábula? E um texto de história?</p> <p>8. A análise do texto, antes de fazermos o resumo, foi importante? Ou poderíamos ter escrito o resumo imediatamente? Porquê?</p>
	Conhecer a perceção dos alunos sobre a importância da compreensão do texto para a escrita do resumo	<p>9. Antes de escrevermos o texto, planeávamo-lo em conjunto. O que tens a dizer sobre esses momentos? E sobre as estratégias que utilizámos (sublinhar ideias principais e frases síntese)?</p> <p>10. Consideras que escrever a pares foi mais interessante? Ajudou-te a melhorar e a esclarecer as tuas dúvidas?</p> <p>11. Em relação ao momento de apresentação dos textos, consideravas esses momentos interessantes, o que ensinaram, etc?</p> <p>12. Nesses momentos, gostavas de partilhar os teus textos? Ouvir os colegas ajudou? Como?</p> <p>13. Realizámos alguns exercícios de melhoramento de textos, consideras que foram úteis? Como/ porquê?</p> <p>14. O que foi mais difícil quando escrevemos os resumos das fábulas?</p> <p>15. Achas que consegues fazer um resumo sozinho?</p>
	Conhecer as dificuldades sentidas no resumo de textos de HGP	<p>16. Quais foram os textos mais difíceis de resumir: os de PT (narrativos) ou de HGP (informativos)? Porquê?</p>
Estratégias	Conhecer as dificuldades sentidas no resumo de textos narrativos	
Conteúdos	Identificar a perceção dos alunos sobre a estratégia de escrita colaborativa	
Cooperação	Compreender o valor atribuído pelos alunos aos momentos de partilha de textos (circuitos de comunicação)	

	Compreender a percepção dos alunos sobre a influência da escrita de um resumo na aprendizagem de HGP	<p>17. O que foi mais difícil quando lemos os textos de HGP? O que te ajudou a compreender</p> <p>18. Os resumos de HGP ajudaram-te a compreender o tema (histórico)?</p>
Metacognição – Aprender a aprender	<p>Identificar a percepção dos alunos sobre os processos cognitivos envolvidos na escrita de um resumo</p> <p>Identificar a percepção dos alunos sobre os processos de autorregulação da aprendizagem</p>	<p>19. Agora, quando vais ler um texto, tens algum cuidado especial? Fazes o mesmo que fazias antes? Vês palavras difíceis? Sublinhas as ideias importantes? Procuras palavras-chave?</p> <p>20. Se tivesses de explicar a alguém como resumes, o que dirias?</p> <p>21. Como identificas a informação essencial de um texto?</p> <p>22. Que cuidados tens quando escreves um resumo?</p>

ANEXO S. ANÁLISE FOCUS GRUPO

Blocos Temáticos	Questões	Respostas dos alunos
Experiência pessoal	O que tens a dizer sobre o trabalho que realizámos sobre o resumo? De qual gostaste mais: do texto narrativo ou informativo?	<p>Porque gostei mais das fábulas.(...) Das histórias. (...) Textos mais pequenos.</p> <p>Eu diverti-me a fazer os resumos, além de conhecer as características do resumo (...) eu consegui criar uma história (...) com outras palavras. Para criar a história através da mesma história (...)</p> <p>Foi bom, acho que nos ajudou também para outras matérias. Para estudarmos. Em vez de estarmos a escrever um texto inteiro, resumíamos tudo. Passávamos menos tempo a estudar.</p> <p>Aprendemos novas histórias de Esopo. E agora já tenho muito mais facilidade em fazer resumos.</p> <p>Eu gostei de quando foram as fábulas porque davam-nos uma lição de moral.</p> <p>Eu gostei também dos textos de HGP, porque ao fazermos resumos ajudávamo-nos a dar a matéria e a assimilar melhor a matéria</p> <p>Ajuda-nos a ter menos erros nos nossos resumos, ajuda-nos a compreender e a mudar sempre um texto por palavras nossas.</p>
	O que aprendeste? Achas que consegues fazer um resumo sozinho?	<p>A fazer resumos</p> <p>(Respondida pela anterior)</p>
	O que é mais difícil para ti?	“palavras minhas” [paráfrase]
	Na tua opinião, qual é a melhor estratégia (sublinhar ou fazer frases) para identificar as ideias principais? Porquê?	<p><u>Frases</u></p> <p>- se nós fizermos uma frase para cada parágrafo depois no final de tudo acho que é só juntarmos as frases e tirar algumas palavras, para juntarmos apenas numa frase;</p> <p>- é mais fácil porque se quisermos juntar antes disso temos de fazer texto por palavras nossas;</p>

Aprendizagem Estratégias Conteúdos Cooperação		<p>- Eu gostei quando fizemos os resumos pelas frases, porque víamos individualmente cada parágrafo e depois uníamos as frases e para fazer o resumo era mais fácil. Tínhamos só que por uma palavra ou outra.</p> <p><u>Sublinhado</u></p> <p>- com isso também percebemos texto. Se calhar lermos essa frase, neste caso, palavra, sublinhar, lermos que estava antes e depois e se calhar daí construimos também uma frase;</p> <p><u>Depende</u></p> <p>Eu acho que depende da situação. Em histórias e contos dá mais jeito sublinhar (..) resumos de matérias acho que dá mais jeito as frases. (...) porque nas matérias por cada parágrafo há coisas importantes que temos de ver sobre a matéria.</p>
	O que têm a dizer sobre os momentos em grande grupo, em que identificávamos o que íamos escrever?	<p>- Foi bom</p> <p>- Ensina-nos melhor e ajudarmos os outros que precisam, acho que é importante</p> <p>- Porque numas vezes nós podíamos ter razão e noutras eram eles e ver quais eram mesmo as ideias principais</p> <p>- A ler podíamos ajudar nalguma coisa que tivessem se enganado. Podemos estar a ouvir o texto e eles não souberem no que eles se enganaram e dizer (...) Era uma forma de ajuda.</p> <p>- Podíamos, por exemplo, se ele não se tivesse enganado, ver como se tivesse certo e o nosso mal</p>
	Consideras que escrever a pares foi mais interessante? Ajudou-te a melhorar e a esclarecer as tuas dúvidas?	<p>- Eu gostei (...) Com ajuda da L. e todos juntos conseguimos fazer um texto melhor.</p> <p>- Eu também gostei porque, neste caso, tive ajudar um colega que às vezes nem sabia escrever as palavras e eu dizia com que se havia de escrever. Dizia o que que era essencial e ele começou a perceber e começou a dizer ele e eu a escrever.</p> <p>- Ajudou, porque o colega tinha dificuldades e assim podíamos partilhar dificuldades e aprender um com o outro.</p> <p>- Eu acho que aprendi e também ajudei.</p>

	<p>Em relação ao momento de apresentação dos textos, consideravas esses momentos interessantes, o que ensinaram, etc?</p> <p>Nesses momentos, gostavas de partilhar os teus textos? Ouvir os colegas ajudou? Como?</p>	<p>- Foi um bom momento porque ao mesmo tempo que nos dizíamos os nossos textos, alguns colegas diziam-nos que tínhamos que trocar aquele verbo por troca de outro.</p> <p>- Não partilhava muito. Porque não sabia se era assim que estava bom. Agora se calhar tenho um pouco mais a certeza.</p> <p>- A ler podíamos ajudar nalguma coisa que tivessem se enganado. (...) Era uma forma de ajuda.</p> <p>- Podíamos, por exemplo, se ele não se tivesse enganado, ver como o que se tivesse certo e o nosso mal</p>
	<p>Quais foram os textos mais difíceis de resumir: os de PT (narrativos) ou de HGP (informativos)? Porquê?</p> <p>Os resumos de HGP ajudaram-te a compreender o tema (histórico)?</p>	<p>- era mais (fácil) as fábulas mas neste texto de história não é muito difícil porque se fossemos a ver depende das datas.</p> <p>- O de História.</p> <p>- Eram maiores</p> <p>- (...) tinha mais informação</p> <p>- Tinha muitas ideias</p> <p>- E porque quando resumíamos o texto, estávamos a aprender matéria de História. Estávamos a fazer duas coisas ao mesmo tempo</p> <p>- estudámos as duas disciplinas português e história.</p> <p>- (...) ao fazermos resumos ajudávamo-nos a dar a matéria e a assimilar melhor a matéria</p> <p>- Eu acho que permitiu [estudar um tema de HGP], estarmos mais prontos para o teste e aquilo para mim era como estudar.</p>
Metacognição – Aprender a aprender	<p>Achas que as perguntas ajudam a compreender?</p> <p>Que perguntas?</p> <p>Quais as questões que achas que são mais importantes para compreender 1 fábula?</p>	<p><u>Texto de HGP</u></p> <p>- a data; a ação, se contribuiu para a História/ tema do texto;</p> <p>- Quando se passava o assunto</p> <p><u>Texto de PT:</u></p>

	E um texto de história?	<p>- Onde, quem, o quê....</p> <p><u>Fichas de compreensão como ajuda:</u></p> <p>- Porque tinha alguma coisa, algumas partes.</p> <p>- As perguntas do que é que aconteceu, pelas respostas</p>
	Se tivesses de explicar a alguém como resumes, o que dirias?	- (...) dizia para ler bem o texto, ver as frases mais importantes e depois fazer as frases e acrescentar umas palavras das pessoas
	Como identificas a informação essencial de um texto?	<p>- Para mim, as partes importantes é o que tivesse de contar a outra pessoa, era o que dizia.</p> <p>- Não precisava de estar a dizer a historia toda.</p> <p>- Tem um relacionamento com título.</p>

Transcrição *Focus Group* Turma A

A – Aluno

P – Professora estagiária

PP – Professora orientadora

(...)

P : Sim. Disseste que as fabulas era mais fáceis, não é? Porquê? Porque que sentiste isso?

A: Porque gostei mais das fábulas.

P: Gostaste mais das fábulas? Está bem .

PP: Porque é que gostaste mais das fábulas?

A: Das historias

P: Gostaste das histórias...

A. Textos mais pequenos.

PP: Textos mais pequenos.

A: Também tinha narração pois isso também ...

PP: Aquilo que queria dizer já, uma pequena avaliação é que todos vocês têm ideias muito importantes e interessantes e vê-se que pensam bem. Portanto, vamos lá dizer o que pensam, ‘tá bem? Claramente são gente que pensam e isso é muito importante... Vamos encher o peito e dizer o que pensamos! Fantástico.

P:S., o que é que tu aprendeste?

A: Aprendi a fazer resumos.

P: Então já consegues fazer um resumo sozinha?

A: Mais ou menos.

P: Mais ou menos? **Então em que é que tens dúvidas?** O que achas que não consegues fazer ainda muito bem?

A: Palavras minhas

P: Ah ok, colocar por palavras tuas.

P: Então e o que é que tu achas que já consegues fazer perfeitamente? **Quando tentas fazer um resumo, o que é que tu sabes o que tens de fazer?**

A: Tirar as partes importantes.

P: Ok tirar as partes importantes...

PP: **Como é que vês que é importante ou não?**

A: Tem um relacionamento com título.

(...)

PP: E o que é importante numa história?

A: **Para mim, as partes importantes é o que tivesse de contar a outra pessoa, era o que dizia.**

(...)

A: **Não precisava de estar a dizer a história toda.**

A: Professora, para mim, **era mais (fácil) as fábulas mas neste texto de história não é muito difícil porque se fossemos a ver depende das datas.** Se a data fosse importante....

P: E a data é sempre importante?

A: Não, nem sempre.

P: Ok. Depende. E ano? Também é sempre importante?

A: Não, depende.

P: Então como é que vocês veem o que que é importante num texto de história?

A: Como estávamos a dizer, se tivéssemos a dizer todas as datas do universo demorávamos anos. Temos de dizer o que é mais importante.

PP: E qual é mais importante?

A: É a que tem a ver com título.

PP: Com título e mais?

A: E, neste caso, com parágrafo que ‘tá a falar. Se ‘tiver a falar de Macau e se tivermos a falar só da data de Timor não vai fazer sentido.

P: Tem a ver com tema é isso? Ok

P: **Antes de começarmos a fazer o resumo do texto**, o que que nos fazíamos antes?

A: Líamos.

A: **Fazíamos por parágrafos. Cada parágrafo numa frase.**

A: **E fazíamos em grande grupo.**

P: Exato. Em grande grupo. E o que é que vocês acharam dessa parte, antes de fazermos o resumo? Foi importante, não foi? E o que têm a dizer sobre isso?

A: **Ensina-nos melhor e ajudamos os outros que precisam, acho que é importante.**

PP: E perguntas? A Joana fazia perguntas não é ? As perguntas eram importantes não?

A: Sim, algumas

PP: Como?

(...)

A: A professora perguntava será que isto é mesmo importante

(...)

PP: Depois como chegavam se era importante ou não é?

(...)

A: Se um pensasse e fizesse sentido, a professora metia. mas se não fizesse sentido, **se tivesse ali a repetir a mesma coisa não valia a pena meter**

A: Ou se esse aluno que disse fosse o único a ter dito e ninguém tivesse dito diferente...

A: E depois toda a gente começava a concordar

PP: E quais eram as perguntas que a professora fazia? lembram-se, não? era sobre o quê?

A: Era sobre o resumo.

PP: Sobre o resumo sim. E quando ‘tavam a ler o texto, quais eram as perguntas mais importantes que ela fazia? (...) quais as questões mais importantes para compreender, por exemplo, a fábula? Vocês agora imaginem que têm uma fabula.

A: Eu quando vi a raposa (...) a parte mais importante é quando ‘tavam convencer para falar e deixou cair(...) não é preciso estar a contar desde o princípio desde que ela apareceu e isso.

PP: Mas se tu quiseses contar a fábula alguém que não conhece a fábula, o que que era importante tu dizeres?

A: Se quiseses contar a uma pessoa, não contamos tipo “era uma vez” e isso. Contamos o resumo do texto.

P: Então e, por exemplo, qual será o resumo do corvo e do queijo?

(...)

A: Dizia que o corvo chegou e roubou o queijo da casa de uma pessoa depois foi pelo cheiro até ao queijo depois o corvo... Como o corvo estava a dizer que a raposa cantava muito bem e a elogiar o corvo abriu a boca para cantar deixou cair o queijo e raposa acabou por ficar com queijo.

PP: Nós temos aqui, vocês viram quem? quais são as personagens que entram (...) o tempo “certo dia”, a coisa que é o queijo e a artimanha da raposa. E resolveu-se o problema né? (...) É um bocadinho isto, quais as perguntas que devemos fazer ao texto para saber o que é fundamental no texto.

A: **Quem fez**

PP: Quem fez , o que fez, o que aconteceu e como é que resolveram não é ,o quê. Ok?

PP: Nos de História, quais as perguntas mais importantes?

A: Se esta data é importante...

(...)

A: Quem?

(...)

A: Como aconteceu.

(...)

A: Personagens

PP: Como é que sei como que são os mais importantes?

A: Pela ação que ele fez.

(...)

A: Pela história que fez.

(...)

A:Eu via pelo título. O que é que o título tinha a ver com texto. Depois com texto via-a as partes mais importantes, depois juntava as partes mais importantes no fim e acrescentava umas palavras minhas.

P:Então e vocês acham que este trabalho que nós fizemos com os textos de História foi uma forma de estudarmos história? Ajudou-vos a compreender?

(...) **A:Sim, estudámos as duas disciplinas português e historia.**

PP: Habitualmente quando vocês estudam, vocês fazem resumos, não? Por exemplo, como é que se prepara para um teste de historia e de ciências, por exemplo?

A: Resumimos, neste caso de ciências a matéria como os glóbulos brancos e isso fazemos um resumo do que que eles são em si e as funções dele.

A: Se tivéssemos a ler toda a matéria do livro demorávamos se calhar um dia, enquanto se fizemos um resumo da matriz estudávamos muito mais rápido.

(...)

A: Eu, às vezes, no teste de História, aquilo tem vários textos e eu faço o resumo dos textos depois estudo pelo principal.

P: E achas que já consegues fazer isso melhor?

A: Sim

P: O trabalho com os resumos ajudou-te com esses estudos para o teste?

A: Sim

A: Mas se estudarmos pelos resumos se calhar é mais fácil. Claro, tem é que ter tudo o que é essencial.

(...)

P: E vocês quando estiveram a fazer os resumos na sala de aulas **escreveram com outro colega**, certo? (...) O que que vocês acharam disso. Foi importante, ajudou-vos a esclarecer alguma duvida? Como é que foi para vocês escrever com alguém?

A: **Eu gostei (...) Com ajuda da L. e todos juntos conseguimos fazer um texto melhor.**

(...)

A: **Eu também gostei porque neste caso tive de ajudar um colega que às vezes nem sabia escrever as palavras e eu dizia com que se havia de escrever. Dizia o que que era essencial e ele começou a perceber e começou a dizer ele e eu a escrever.**

(...)

P: Depois de escrevermos o que nós fazíamos? **Partilhávamos os nossos textos**, certo? E vocês partilhavam os vossos textos? E então o que é que vocês acharam desse momento?

A: Foi bom

A: **Foi muito vergonha.**

(...)

P: ‘Tavas com vergonha, sempre? Desde do início? **Se fosses apresentar um texto ainda tinhas vergonha?**

A: **Não**

(...)

A: **Foi um bom momento porque ao mesmo tempo que nós dizíamos os nossos textos, alguns colegas diziam-nos que tínhamos que trocar aquele verbo por troca de outro.**

(...)

A: Não partilhava muito.

P: Porquê?

A: **Porque não sabia se era assim que estava bom. Agora se calhar tenho um pouco mais a certeza.**

(...)

P: (...) Antes de irmos escrever o resumo o que é que nos fazíamos?

(...)

A: Tínhamos de ler o texto

(...) A: Tínhamos de juntar as ideias principais.

(...)

A: Víamos as palavras mais difíceis (...)

A: Tínhamos de perceber o texto.

(...)

A: Tirávamos as dúvidas, dizíamos qual era as palavras.

(...)

P: Nós utilizamos duas estratégias num dos casos sublinhamos as ideias e, no outro, fizemos frases qual é que vocês acham que resulta melhor?

A: Frases

P: As frases?

PP: Ou depende do texto?

P: Para o J. é a frase, diz porquê.

A: Porque se nós fizermos uma frase para cada parágrafo depois no final de tudo acho que é só juntarmos as frases e tirar algumas(...)

A: E também porque a frase é mais fácil porque se quisermos juntar antes disso temos de fazer texto por palavras nossas.

PP: M. porque é que disse que era mais fácil mais importante sublinhar?

A: É mais importante se calhar porque com isso também percebemos o texto se se calhar lermos essa frase neste caso a palavra sublinhar lermos que estava antes e depois e se calhar daí construímos também uma frase

PP: Muito importante.

PP: E tu o que achaste que era mais fácil?

A: Mais fácil?

PP: Ou o que te ajudou mais? Escrever a frase ou sublinhar?

A: Sublinhar.

PP: Sublinhar, porquê?

A: Porque seria mais fácil, seria mais fácil de sublinhar.

(...)

P: E, por fim, se vocês tivessem de explicar a alguém com é que se faz um resumo o que que diziam?

A: Ler, compreender o texto e partes mais importantes.

P: R., queres só acrescentar como é que tu explicavas?

A: Dizia para ler bem o texto, ver as frases mais importantes e depois fazer as frases e acrescentar umas palavras das pessoas

PP: Ok, sim.

(...) FIM

TRANSCRIÇÃO *FOCUS GROUP* TURMA B

P: (...) o que têm a dizer sobre o trabalho que realizámos sobre o resumo?

A: Foi muito bom. Fizemos um bom trabalho.

A: Para mim, foi um bom trabalho. Gostei da matéria do resumo. Divertido.

(...)

A: Eu diverti-me a fazer os resumos, além de conhecer as características do resumo (...) eu consegui criar uma história (...) com outras palavras. Para criar a história através da mesma história (...)

A: Comecei a gostar mais das aulas... Com vocês. Começaram a ser mais divertidas
(...)

P: O que é que achas que aprendeste?

A: Eu acho que aprendi quase tudo o que era necessário.

P: Então já consegues fazer um resumo sozinho?

A: Sim

P: G.?

A: Gostei. Acho que aprendi bem quais eram as dificuldades no momento em que é para transformar as palavras para fazer um resumo.

P: E ainda sentes essa dificuldade?

A: Mais ou menos.

P: Um pouquinho, não é? Ok. A?

A: Foi bom, acho que nos ajudou também para outras matérias. Para estudarmos. Em vez de estarmos a escrever um texto inteiro, resumíamos tudo. Passávamos menos tempo a estudar.

A: Aprendemos novas histórias de Esopo. E agora já tenho muito mais facilidade em fazer resumos.

A: Ajuda-nos a ter menos erros nos nossos resumos, ajuda-nos a compreender e a mudar sempre um texto por palavras nossas.

P: E mudar o texto para as nossas palavras, é fácil ou difícil?

A (vários): É mais ou menos.

A: É um bocado difícil porque tem de se juntar aquilo e pôr nós pelas nossas palavras.

(...)

A: (...) Eu gostei de fazer resumos, de ler as histórias (...)

P: E dos textos de HGP? De quais é que gostaste mais? Dos das histórias, das fábulas, ou desses?

A: Das fábulas.

(...)

A: Tornou-se mais fácil fazer as palavras (...) sublinhar palavras para depois criar...

P: (...) utilizámos duas estratégias, sublinhar as ideias e fazer as frases. Para ti, qual é que resultou melhor? Foi a de sublinhar? Porquê?

A: Sim, foi. Porque deu para perceber bem as ideias da história e as ideias principais para os resumos.

(...)

A: Eu gostei de quando foram as fábulas porque davam-nos uma lição de moral.

(...)

A: Eu gostei de fazer a ficha de compreensão.

P: Porquê?

A: Porque tínhamos de estar atentos ao texto.

P: E essas fichas, ajudavam-nos a fazer o resumo?

A: Porque tinha alguma coisa, algumas partes.

A: As perguntas do que é que aconteceu, pelas respostas

A: Podíamos juntar e escrever...

(...)

A: Eu gostei quando fizemos os resumos pelas frases, porque víamos individualmente cada parágrafo e depois uníamos as frases e para fazer o resumo era mais fácil. Tínhamos só que pôr uma palavra ou outra.

P: E em relação às fichas de compreensão?

A: Eu acho que ajudou também para nos lembrarmos das ideias...

P: A?

A: Eu gostei mais das fábulas, porque achei que eram mais fáceis de fazer os resumos do que, por exemplo, nos textos de HGP. Eram maiores e havia...

P: Enumerações?

A: Sim, aí o resumo ficava maior. Era mais difícil.

A: Eu gostei mais das frases, porque íamos fazer o resumo era só por mais uma palavra e fazíamos já o resumo inteiro.

P: W. o que foi mais difícil?

A: Os textos de história.

P: Porquê?

A: Eram muito grandes.

P: E no que é que ainda sentes dificuldade?

A: As palavras que eu escolho para...

P: Como é que vocês sabem o que colocar num resumo?

A: Primeiro lemos o texto, e, no manual de HGP, está a negrito as ideias principais, então é só agarrarmos mas..

P: Será que estão todas?

A: Todas não.

P: Então como é que vocês sabem quais são?

Silêncio

P: Quando íamos ver o texto, eu fazia perguntas certo? Que perguntas é que eu fazia para vos ajudar a definir o que era importante? O que é que eu vos perguntava?

A: Quando se passava o assunto

P: Exatamente, Olhávamos para o texto e víamos “quando?” e mais?

A: Onde.

A: O quê.

(...)

A: Eu gostei também dos textos de HGP, porque ao fazermos resumos ajudávamo-nos a dar a matéria e a assimilar melhor a matéria

P: Então, P., achas que fazermos os resumos de História permitiu estudar o tema ou não?

A: Eu acho que permitiu, estarmos mais prontos para o teste e aquilo para mim era como estudar.

(...)

A: Os resumos também são uma forma para podermos estudar. Por exemplo, outra matéria, mas Ciências quando há textos também podemos resumir. Também é uma forma de estudar.

P: Quem é que utiliza o resumo como forma de estudar? Já utilizava e utiliza?

A: Eu já utilizava.

P: Então e como é que vocês fazem?

A: Eu faço o resumo do que se está a passar na matéria, depois junto tudo, e às vezes dá-me uma fórmula de estudar.

A: Eu antes, para estudar, já fazia alguns resumos mas agora já consigo fazer melhor e diminuir para resumir a matéria para ficar só mesmo o necessário.

(...)

Quando vocês vão agora fazer um resumo, como é que me dizem quais são as ideias principais?

A: Leio o texto...

A: Temos de saber quando, onde, como, o quê...

P: E olham para o tema? Imaginem, estão a fazer um resumo sobre a Descolonização. É importante olharem para o tema ou não?

A: Sim

P: E antes de lerem o texto, **pensam o que é que já sabem sobre isso?**

A: Sim, vejo **o título**.

P: (...) acham que isso é importante, pensar no que sabemos sobre o tema?

A: Sim, assim também a nossa imaginação liberta-se

A: Dá uma ideia do que vamos trabalhar

A: E os resumos é melhor para estudar. Aparece as ideias principais e podem aparecer na escola.

P: Mas vocês já tinham antes, em algum momento, durante estes anos todos que andam na escola, já tinham aprendido a fazer resumos. Ou não?

A: Sim, no 3.º ou no 4.º

A: Não

P: Ok, então como é que aprenderam a fazer resumos? Sozinhos?

A: No 3.º e no 4.º

P: E acham que esta experiência vos ajudou a melhorar?

A: Sim

P: Em quê?

A: Ajudou bastante. Em Português, História, quando nós vamos ter teste

A: Na leitura

A: Na compreensão

A: Nos erros

A: **Na pontuação.**

(...)

P: Vocês escreveram a pares, certo? Como é que foi essa experiência?

A: Ajudou, porque o colega tinha dificuldades e assim podíamos partilhar dificuldades e aprender um com o outro.

A: Eu acho que **ajudou porque o outro colega também podia ter ideias e assim juntávamos as ideias e juntávamos as ideias dos dois e ficava um texto melhor.**

(...)

A: **Eu acho que aprendi e também ajudei.**

(...)

P: (...) o que têm a dizer sobre esse momento, a apresentação dos textos?

(...)

A: Vimos o que os colegas aprenderam

A: **A ler podíamos ajudar nalguma coisa que tivessem se enganado. Podemos estar a ouvir o texto e eles não souberem no que eles se enganaram e dizer (...) Era uma forma de ajuda.**

P: E vocês costumavam partilhar os textos?

A: (...) **Podíamos, por exemplo, se ele não se tivesse enganado, ver como o que se tivesse certo e o nosso mal**

(...)

Sobre os momentos anteriores à textualização:

A: Foi importante. Onde também nós sublinhávamos as ideias principais, mas depois a professora dizia que nós podíamos reduzir ainda mais (...)

P: E foi importante ouvir os colegas? Porquê?

A: **Porque numas vezes nós podíamos ter razão e noutras eram eles e ver quais eram mesmo as ideias principais**

(...)

P: Qual foi o mais difícil de escrever, o resumo de História ou das fábulas?

A: O de História (Todos)

P: Porquê?

P: **Eram maiores**

P: Só por ser maior?

A: Não, **tinha mais informação**

A: Tinha muitas ideias

A: E nós não conseguíamos decidir

A: E porque quando resumíamos o texto, estávamos a aprender matéria de História. Estávamos a fazer duas coisas ao mesmo tempo

(...)

Estratégia preferida: sublinhado ou frases

A: Eu acho que depende da situação. Em histórias e contos dá mais jeito sublinhar (..) resumos de matérias acho que dá mais jeito as frases. (...) porque nas matérias por cada parágrafo há coisas importantes que temos de ver sobre a matéria.

Fim

